

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]  
**Leitthema Lernkultur**

*Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, 278 S. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2008)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, 278 S. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2008)  
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-49198 - DOI: 10.25656/01:4919

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49198>

<https://doi.org/10.25656/01:4919>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:



Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2008

## Leitthema Lernkultur

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Helle Becker, Karin  
Behr, Katrin Bergmann, Mike Bergner,  
Kerstin Clausen, Mario Dobe, Bernd  
Frommelt, Rainer Goltermann, Katja  
Gräve, Hans Haenisch, Christel Hempe-  
Wankerl, Claudia Hermens, Ulrike  
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,  
Till-Sebastian Idel, Ilse Kamski, Mathilde  
Kersting, Julie Kohlrausch, Fritz-Ulrich  
Kolbe, Uwe Lorenz, Harald Ludwig,  
Gabriele Nordt, Michael Pfeifer, Ulrike  
Popp, Gerald Prein, Kerstin Rabenstein,  
Sabine Reh, Rolf Richter, Ulrich Rother,  
Georg Rutz, Alexander Scheuerer,  
Thomas Schnetzer, Michael Schopen,  
Uwe Schulz, Doreen Weide, Norbert  
Wolf, Peer Zickgraf, Karin Zwicker



**WOCHENSCHAU VERLAG**

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2008

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der  
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel (links, Mitte), dpa (rechts)

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974330-2

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag .....	9

## **Leitthema: Lernkultur**

Heinz Günter Holtappels Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen – Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie .....	11
Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen .....	30
Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen .....	42
Alexander Scheuerer „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung .....	53

## **Berichte aus den Bundesländern**

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung .....	66
Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen .....	76
Mario Dobe Die Ganztagschulentwicklung in Berlin .....	87



## **Pädagogische Grundlagen**

Helle Becker

Politik und Partizipation –

Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit ..... 104

Rainer Goltermann

Die Schule – Ein Haus des Lernens ..... 114

## **Praxis**

Mike Bergner

Das Konzept der Freien Ganzttagsschule Milda ..... 130

Julie Kohlrausch, Karin Zwicker

Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganzttagsschule ..... 138

Katja Gräve, Michael Schopen

Schulentwicklung durch Freie Lernorte ..... 152

## **Wissenschaft und Forschung**

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer

Ganzttagsschule auf dem Weg –

Innovationsentwicklung in der Ganzttagsschule ..... 160

Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp

Schulische Tagesbetreuung in Österreich.

Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens ..... 172

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganzttagsschule ..... 184

Kerstin Clausen, Mathilde Kersting

Mittagsverpflegung in Ganzttagsschulen in Deutschland:

Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte ..... 202

## **Nachrichten**

Ralf Augsburger, Peer Zickgraf

Ganzttagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin

„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ ..... 214

Georg Rutz, Rolf Richter

Ganzttagsschulkongress des GGT 2006 in Bremen ..... 222

## Stellungnahmen

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Ganztagsschulen – eine Chance für Familien .....	234
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung .....	240

## Rezensionen

Rolf Richter Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagsschule“ (Wochenschau Verlag) .....	244
Harald Ludwig Höhm/Holtappels (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten (Kallmeyer Verlag) .....	248
Georg Rutz Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule (Beltz Verlag) .....	253
Ulrich Rother Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagsschule – eine Chance für Familien (VS Verlag) .....	258
Harald Ludwig Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule (Arbeitskreis Grundschule) .....	261

## Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) .....	264
GGT-Beitrittsformular .....	266
Autorinnen und Autoren .....	269



## *Vorwort der Herausgeber*

### **Leitthema: Lernkultur**

Das Jahrbuch erscheint nun im 5. Jahr. Die Leitthemen haben sich weiterentwickelt: Von „Neue Chancen für die Bildung“ (2004) über „Investitionen in die Zukunft“ (2005) zu „Schulkooperationen“ (2006) und „Ganztagsschule gestalten“ (2007). In dieser Ausgabe wird die Lernkultur an Ganztagsschulen in den Blick genommen, weil jetzt eine Phase in der Entwicklung insbesondere von neu aufgebauten Ganztagsschulen erreicht ist, bei der verstärkt die Frage nach der Qualität von Lehren und Lernen gestellt wird.

Ganztagsschulen sind nicht nur aus sozialpolitischen Gründen zur Erweiterung des nachmittäglichen Betreuungsangebots für Kinder und Jugendliche eingeführt worden. Insbesondere seit den PISA-Ergebnissen des Jahres 2001 stehen bildungspolitische Ziele ebenfalls deutlich im Vordergrund. Von der Ganztagsschule wird erwartet, dass sie beste Bedingungen für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bietet. Sie soll zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung beitragen, sowohl zur Vermeidung von Benachteiligungen als auch für die Förderung von Begabungen. Entsprechende Aussagen sind in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2001 getroffen worden.

Jedoch ist Vorsicht geboten, wenn die Ganztagsschule als das Wundermittel zur Heilung der deutschen Bildungsmisere angesehen wird. Der Erfolg von Schule entscheidet sich in erster Linie im Unterricht, und hier liegt das Problem vieler deutscher Schulen. Wenn der traditionellen Unterrichtsschule am Vormittag nur ein Nachmittag angehängt wird, der im Wesentlichen nur Betreuung bietet, ist nicht zu erwarten, dass mehr vom Gleichen zu besseren Ergebnissen führen wird. Die Qualität der Ganztagsschule und ihre inhaltliche Neugestaltung muss daher in den Blick genommen werden. Die große Chance von Ganztagsschulen liegt darin, dass ihnen mehr Zeit für eine sinnvolle Gestaltung von Lernprozessen zur Verfügung steht. Entscheidend ist, wie diese Zeit genutzt wird, um die Schülerinnen und Schüler ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern.

Wenn Kinder und Jugendliche den ganztägigen Unterricht mit Gewinn erleben sollen, dann erfordert das Mehr an Zeit vor allem eine veränderte Unterrichtsgestaltung, eine Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur. Die zentrale Frage lautet: Wie werden der Unterricht und die Lernkultur durch die Einführung der Ganztagsschule verändert?

Die Beiträge des Leitthemas gehen darauf ein. Heinz Günter Holtappels berichtet von ersten Ergebnissen aus der bundesweiten repräsentativen empirischen Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) zur Organisation und Lernkultur an Ganztagsschulen. Im Zentrum des Beitrags stehen die Struktur des Ganztagsbetriebs,

Merkmale der Schulorganisation und Gestaltungselemente der Lernkultur sowie die Teilnahme (Akzeptanz) der Kinder und Jugendlichen. Ergänzt wird dies durch eine Analyse zu Bedingungen von Struktur und Breite des Bildungsangebotes. Da es sich bei den StEG-Daten um eine Ausgangserhebung und noch nicht um einen Längsschnitt handelt, können nur erste Gelingensbedingungen für die Qualität des Bildungsangebots als empirisch belegt benannt werden.

Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh u.a. stellen das Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“ (LUGS) vor, an dem zwölf Ganztagschulen aus den Ländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz beteiligt sind. Ziel des Projektes ist es zu erforschen, ob mit der Umstellung auf den Ganztagsbetrieb der bildungspolitischen Erwartung entsprechend eine Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens verbunden ist. Die Laufzeit des Projektes geht bis zum Schuljahr 2007/08. Der Beitrag skizziert die Projektanlage, stellt die Ergebnisse zu Legitimationsdiskursen sowie zu ersten exemplarischen Ergebnissen zur Lernkultur an den beteiligten Ganztagsschulen vor und deutet die Richtung der weiteren Forschungsarbeit an.

Einen interessanten Aspekt beleuchten Michael Pfeifer, Katrin Bergmann und Heinz Günter Holtappels in ihrem Beitrag zur „Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitsbedingungen“. Sie präsentieren ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des so genannten „Präsenzarbeitszeitmodells“ an drei Bremer Ganztagsgrundschulen.

Im letzten Beitrag des Leitthemas entfaltet Alexander Scheuerer einen Schlüsselbegriff der Ganztagschule: „Rhythm is it“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung und erläutert die verschiedenen Aspekte auch anhand der Beispiele zweier Kasseler Ganztagschulen.

Neben dem Leitthema enthält das vorliegende Jahrbuch eine Reihe von anregenden Artikeln von Fachleuten aus Theorie und Praxis in den Rubriken „Berichte aus den Bundesländern“, „Pädagogische Grundlagen“, „Praxis“ sowie „Wissenschaft und Forschung“. Sie bieten Bausteine für die Entwicklung von Ganztagschulkonzeptionen und vermitteln einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion rund um die Ganztagschule. Die Herausgeber hoffen, dass das vorliegende Jahrbuch den Leserinnen und Lesern eine Orientierung bietet und Nutzen stiftet für die Entwicklung von qualitativ vollen Ganztagschulen.

*Direktor Stefan Appel,  
Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Kassel*

*Prof. Dr. Harald Ludwig,  
Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*

*Oberschulrat Ulrich Rother,  
stellvertretender Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Hamburg  
Ministerialrat i.R. Georg Rutz, Wiesbaden*

## Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag

*„In Gesamtschulen, die als Ganztagschulen geführt werden, ist der Freizeitbereich ein wesentlicher Faktor zur Pflege der Personalität. Gebundene und ungebundene Freizeit müssen so verteilt sein, dass die Angebote zwar zahlreich sind, jedoch nicht einer Verplanung des Schülers Vorschub leisten.“*

„Erziehung zur selbständigen Entscheidung“ sei eine hervorragende Aufgabe dieser Schulen, das schriebst Du, lieber Georg, 1968 in einem Aufsatz mit dem Titel „Erhaltung und Pflege der Personalität von Schülern in Gesamtschulen“, nachzulesen in dem von uns beiden herausgegebenen „Longseller“ „Gesamtschulen in Hessen“ (1972), der jetzt schon Seltenheitswert auch in Antiquariaten hat.

Warum dieses Zitat am Anfang meines Geburtstagsgrußes?

Als ich Dir als junger Mensch 1969 im Kultusministerium in Wiesbaden begegnete – Du wurdest mein Mentor und ziemlich bald eigentlich schon mein Freund – und wir den Auftrag hatten, die Einführung der Gesamtschulen in Hessen zu forcieren, uns aber gleichzeitig auch um ihr pädagogisches Konzept und ihren administrativen Rahmen zu kümmern, da sorgtest Du Dich bei allem Engagement für diese Schule der Demokratie sehr darum, dass sie in Hessen eben nicht in der Breite als Ganztagschule geplant und realisiert wurde; die (finanz)politischen Prioritäten sahen eine „Doppelstrategie“ nicht vor.

Dennoch: – ich erinnere mich noch gut – bei allen sich bietenden Gelegenheiten, im Rahmen vieler Sitzungen und Tagungen hast Du beharrlich und unverdrossen und leise wie es Deine Art ist auf dieses Manko verwiesen, hast von Deinen persönlichen Erfahrungen als Lehrer erzählt, von Deinen Reisen ins Ausland, wo Du Dir schon in den 50er Jahren Ganztagschulen angesehen hattest, warst immer aktives und bekenndendes Mitglied „Deiner“ – so hieß sie wohl damals noch – „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule“.

Das eben zeichnet Dich aus gegenüber Vielen, die in Reformphasen mitunter gern ihr Mäntelchen in den angesagten Wind hängen, dass Du – zutiefst überzeugt von der Kantschen Maxime, dass der Mensch letztendlich gut sei – bei all Deiner Freundlichkeit und Gelassenheit und abhold jedem Machtgehabe, im Inneren unkorruptierbar und unbeirrbar bist, wenn es ums Kurshalten geht auf dem Weg zu einer Schule, in der Schüler – um mit von Hentig zu sprechen – vorbereitet werden sollen auf die Welt wie sie ist ohne sich ihr zu unterwerfen wie sie ist; dass dies vorzüglich in Ganztagschulen zu erreichen ist, blieb Dein Credo bis heute.

Und auch deshalb, weil Du verlässlich bist, weil man Dir im tiefen Wortsinn vorbehaltlos vertrauen kann, bist Du angesehen in „Deinem“ Ganztagschulverband und dort sicher nur sehr, sehr schwer ersetzbar.

Wie oft hast Du prophezeit vor Jahren, dass die Zeit für Ganztagschulen kommen werde. Und Du hast Recht gehabt!

Was für eine Genugtuung muss es für Dich sein, dass sie gegenwärtig ganz vorn und unbestritten im Trend der Bildungsreformen liegen! Aber nie hast Du Dich damit gebrüstet!

Sicher: Du hast Dich um vieles Andere, was auch Deinen Überzeugungen, Deinem Bild der fördernden, der helfenden Schule entsprach – um den Versuch etwa Polytechnik/Arbeitslehre als für alle Schülerinnen und Schüler verbindliches Fach einzuführen oder um die Entrümpelung und Modernisierung der Lehrpläne – mit gleichem Elan, mit gleicher Hingabe gekümmert; umwölbt wurde alles immer von Deinem Bemühen, die pädagogisch begründete Ganztagschule etablieren zu helfen.

Und deshalb gehört auch der öffentliche Glückwunsch in das „Jahrbuch Ganztagschule“, das Du mit begründet hast und mit herausgibst – im Wochenschau Verlag, versteht sich, dem Du seit vielen, vielen Jahren verbunden bist.

Lieber Georg, alter (?) Freund, meine Abschiedsrede für Dich 1992 im hessischen Kultusministerium habe ich mit ein paar Versen Hugo von Hofmannsthals beschlossen, die das, was Dich ausmacht seit vielen Jahren besser treffen als viele eigene Worte; deshalb stehen sie hier noch einmal:

„Nun, meine ich ist mir ein Maß geschenkt,  
Ein unveränderlich und sichres Maß,  
Das mich für immer und untrüglich abhält,  
Ein leeres Ding für voll zu nehmen, mich  
Für Schales zu vergeuden, fremdem Fühlen  
Und angelerntem Denken irgend Platz  
In einer meiner Adern zu gestatten.“

*Bernd Frommelt*

---

*Heinz Günter Holtappels*

## **Organisation und Lernkultur an Ganztagsschulen – Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie**

Bisherige empirische Studien und Einblicke in die Schulpraxis deuten darauf hin, dass die Vorstellungen über ganztägige Bildung und Erziehung in den einzelnen Ganztagsschulen äußerst heterogen sind und keine einheitliche Vision eines „Grundmodells“ von Ganztagsschule besteht. Zugleich wird sowohl aus der Schulpraxis (vgl. Appel 1998) als auch aus empirischen Bestandsaufnahmen (vgl. Höhmann/Holtappels/ Schnetzer 2004) in der Praxis von Ganztagsschulen eine beachtlich vielfältige Lernkultur sichtbar. Ganztagsschulen sind je nach Schulumfeldbedingungen, nach eigener Schulkonzeption und Organisationsform, nach Schulform und nach dem landesspezifischen Rahmenkonzept in ihrer pädagogischen Gestalt äußerst verschieden.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die – erstmals repräsentativ empirisch erfasste – Realität von Ganztagsschulen und legt einige ausgewählte grundlegende Befunde vor (vgl. dazu ausführlich: Holtappels u.a. 2007). Die Struktur des Ganztagsbetriebs, Merkmale der Schulorganisation und Gestaltungselemente der Lernkultur sowie die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt, ergänzt durch eine Analyse zu Bedingungen von Struktur und Breite des Bildungsangebotes. Informationsbasis bilden die Forschungsdaten der Ausgangserhebung des Jahres 2005 der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Diese durch das BMBF und den Europäischen Sozialfonds geförderte Längsschnittstudie wird in 14 Bundesländern über drei Erhebungszeitpunkte mit Befragungen von Schulleitungen in 373 Ganztagsschulen, Lehrkräften, weiterem pädagogischen Personal, schulischen Kooperationspartnern, Eltern und Schüler/innen durchgeführt. Beteiligt sind neben dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) München.

### **1. Struktur des Ganztagsbetriebs**

Grundlegende Strukturen von Ganztagsschulen (abgekürzt: GTS) betreffen vor allem die Organisationsform des Ganztagsbetriebs und den zeitlichen Umfang. Dazu legt die StEG ausführliche Bestandsaufnahmen vor (vgl. Holtappels 2007b).



## 1.1 Organisationsformen der Ganztagsschule

Anders als in der Gesamtheit aller in Deutschland bestehenden Ganztagsschulen sind in der StEG-Stichprobe vorwiegend Schulen mit Förderung nach dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes vertreten, um vor allem die Entwicklung neuer Ganztagsschulen untersuchen zu können. Ältere und erfahrene Ganztagsschulen weisen eher teil- und vollgebundene Formen auf, neu gegründete Ganztagsschulen eher die offene Form, worunter sich demzufolge ein höherer Anteil an IZBB-geförderten Schulen befindet als unter den älteren.

Die Verteilung der Organisationsformen fällt daher disproportional aus: 59% aller Ganztagsschulen werden als offene Ganztagsschule geführt, 18% in teilgebundener und 23% in vollgebundener Form. Offene Ganztagsschulen finden wir vornehmlich im Grundschulbereich, gebundene Formen eher in der Sekundarstufe. Etwa jeweils ein Drittel der Schulen war zum Zeitpunkt der Untersuchung am Beginn der Arbeit als Ganztagsschule, hatte eine Erfahrung von 2-5 Jahren bzw. wurde seit mehr als fünf Jahren mit Ganztagsbetrieb geführt.

## 1.2 Zeitlicher Umfang des Ganztagsbetriebs

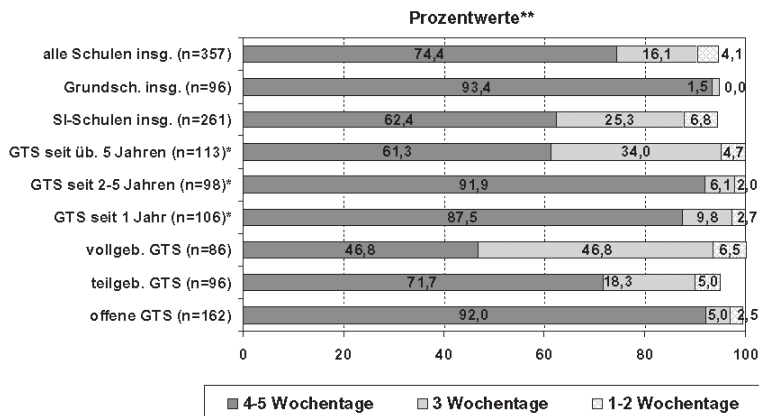
Nach der Ganztagsschuldefinition der KMK wird erwartet, dass Ganztagsschulen an mindestens drei Tagen pro Woche für mindestens sieben Zeitstunden einen ganztägigen Betrieb unterhalten, gegebenenfalls auch nur in bestimmten Jahrgangsstufen. Voraussetzung für die IZBB-Förderung sind sogar vier Wochentage Ganztagsbetrieb.

Die Ergebnisse zeigen: Eine differenzierte Betrachtung nach Jahrgangsstufen verdeutlicht für über 90 % Grundschulen einen Ganztagsbetrieb von vier bis fünf Tagen in allen Jahrgangsstufen; nur jeweils kleine Anteile haben in einzelnen Jahrgangsstufen nur drei Tage ein Angebot bzw. kein Angebot. In der Sekundarstufe I schwankt der Anteil des Ganztagsbetriebs über vier bis fünf Tage von 57% (Jg. 5) bis 38% (Jg. 10). Zudem besteht in durchschnittlich jeder vierten Schule ein Angebot über drei Wochentage. Der Anteil der GTS ohne Ganztagsbetrieb im Jahrgang nimmt von Jahrgangsstufe 5 (16%) bis zur Jahrgangsstufe 10 (32%) sukzessive zu.

Abbildung 1 zeigt die Öffnungszeit des Ganztagsbetriebs für mindestens eine Jahrgangsstufe der Schule (wobei in der Regel alle Schulen Ganztagsbetrieb in mehreren Jahrgängen vorhalten): Der weitaus größte Teil der in StEG untersuchten Schulen erfüllt danach zumindest die KMK-Definition, die meisten liegen sogar darüber. Fast alle Grundschulen sind sogar an vier bis fünf Wochentagen geöffnet, während es im Bereich der Sekundarstufe I eine nennenswerte Gruppe von Ganztagsschulen gibt, die lediglich an drei Wochentagen Ganztagsbetrieb haben. Vor allem sind es ältere bzw. vollgebundene Systeme, die mit einem nicht unbedeutenden Teil der Schulen – zumeist ressourcenbedingt – an weniger als

vier Tagen ganztägig arbeiten. Fünf Prozent der untersuchten GTS haben (noch) kein Angebot in einem Jahrgang. Dies hängt freilich mit der Startsituation und dem Zeitpunkt unserer Eingangserhebung zusammen.

*Abb. 1: Zeitlicher Umfang des Ganztagsbetriebs in mindestens einem Schülerjahrgang – Gesamtergebnisse und differenziert nach Schulsegmenten (n=357)*



Datenbasis: Gesamtstichprobe Ganztagsschulen (fehlende Anteile auf 100% = kein Angebot/keine Angabe)

\* ohne Schulen ohne Angebot/keine Angabe; \*\* Schulgruppen-Unterschiede signif.  $p < .001$

Quelle: StEG 2005 – Schulleistungsbefragung

Festzuhalten ist: Offene GTS haben zumeist an fast allen Wochentagen geöffnet, aber nur einem Teil der Schülerschaft, während gebundene Systeme zu einem beträchtlichen Teil unter vier Wochentagen liegen, aber alle Schüler/innen ganztägig beschulen. Das IZBB-Programm hat offenbar dazu beigetragen, dass Schulen ihren Ganztagsbetrieb zumindest zeitlich ausweiten, während aber zugleich die gestiegenen Anteile der offenen Formen eher auf einen bescheidenen Umfang des Ganztagsbetriebs deuten.

## 2. Lernkultur in Ganztagsschulen: Pädagogische Gestaltungselemente und Angebotsstruktur

Aus erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Gegenwartsanalysen (vgl. Klemm/Rolff/Tillmann 1985; Tippelt 1990; Holtappels 1994) lassen sich bereits seit über 20 Jahren verstärkt Begründungen und Zielorientierungen für Ganztagsschulen ableiten. Die Umsetzung solcher Ziele rückt bestimmte pädagogische Gestaltungselemente für den Ganztagsbetrieb – über den Fachunterricht und die Versorgung mit Mittagessen hinaus – ins Zentrum:

- erweiterte Lerngelegenheiten und -angebote in fachbezogener und fächerübergreifender Form (Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Werkstätten etc.),
- Spiel- und Freizeitangebote nach Neigung und Interesse,
- Hausaufgabenbetreuung, Lernunterstützung und Fördermaßnahmen,
- spezielle Lernarrangements für soziales und interkulturelles Lernen,
- Partizipation und Demokratielernen.

In den StEG-Erhebungen werden diese, für Ganztagsschule typischen, großen Angebotsfelder abgebildet, in den Fragebögen aber die einzelnen Gestaltungselemente sehr differenziert erfasst (vgl. Holtappels 2007b).

## *2.1 Präsenz und Verbreitung von Gestaltungselementen*

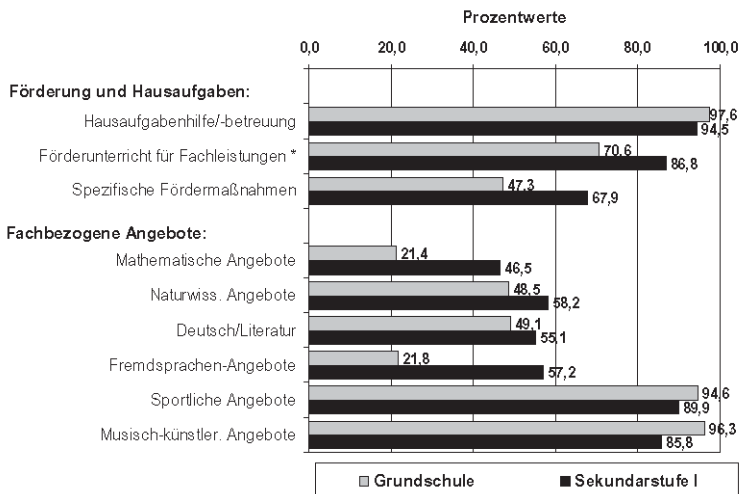
Die Schulleitungen wurden nach dem Vorhandensein von einzelnen Angebotselementen befragt. Danach wird fast durchgängig über einzelne Angebotselemente in mindestens rund neun von zehn Ganztagsschulen wenigstens jeweils ein Angebot innerhalb der grundlegenden Gestaltungsfelder sichtbar. Nur Fördermaßnahmen und Freizeitangebote werden jeweils in weniger als 90% der Schulen vorgehalten. Hierbei fallen Grundschulen auf, die nur zu 71% Fördermaßnahmen anbieten. Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich wird an nahezu allen Schulen eine warme Mittagsmahlzeit angeboten.

Mit steigendem Alter und Erfahrungszeitraum der GTS sinkt zwar der Anteil der Schulen mit Hausaufgabenbetreuung, während jedoch die Schulanteile mit Förderung und Projekten bei älteren GTS zunehmen. Der Anteil der Schulen mit Fördermaßnahmen steigt zudem von 80% bei offenen, über 88% bei teilgebundenen auf 97% bei vollgebundenen Systemen; auch projektbezogene Angebote steigen mit dem Bindungsgrad der Ganztagsform leicht an. Beide gebundenen Organisationsformen verfügen eher über fächerübergreifende Angebote als offene GTS. Während nahezu alle offenen und teilgebundenen GTS fachbezogene Angebote vorweisen, sind es bei vollgebundenen nur 81% der Schulen.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Verbreitung der einzelnen Angebotselemente in lernunterstützenden und fachlichen Feldern: Hausaufgabenbetreuung oder -hilfe gehört offenbar zum Standardprogramm in nahezu allen Schulen. Förderunterricht für bestimmte Leistungsniveaus besteht aber nur in 71% und spezifische Fördermaßnahmen nicht einmal in der Hälfte aller Grundschulen, während in der Sekundarstufe keineswegs alle, aber immerhin eine deutliche Mehrheit der Schulen Förderelemente aufweist. Unter den fachlichen Elementen sind musisch-künstlerische und sportliche Angebote in fast allen Schulen vorhanden, jedoch sind zusätzliche Lernangebote in zentralen Fächern nur in einem Teil der Schulen vorfindbar, vor allem mathematische und fremdsprachliche Angebote sind in Grundschulen weniger verbreitet.

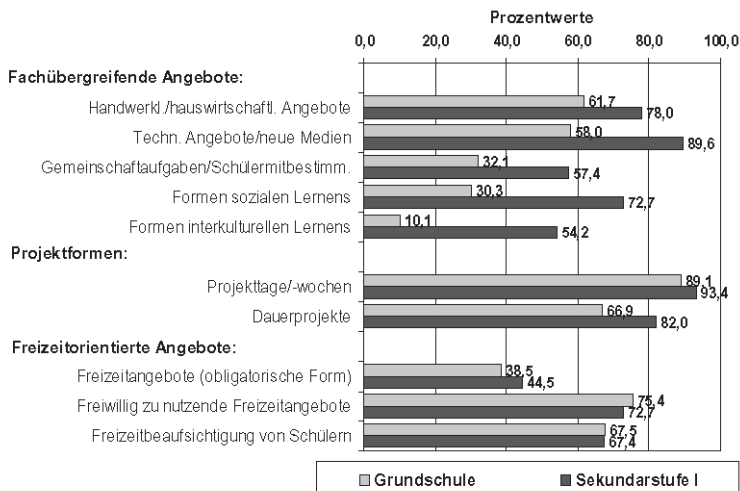
Unter den nicht-fachlichen Gestaltungselementen (s. Abb. 3) erfreuen sich

*Abb. 2 Angebotsstruktur der Ganztagschulen – Schulleitungsangaben zur Existenz von lernunterstützenden und fachlichen Angeboten (n=356)*



Quelle: StEG 2005 – Schulleistungsbefragung

*Abb. 3 Angebotsstruktur der Ganztagschulen – Schulleitungsangaben zur Existenz von lernunterstützenden und nicht-fachlichen Angeboten (n=356)*



Quelle: StEG 2005 – Schulleistungsbefragung

Projektformen in beiden Schulstufen hoher Verbreitung und zeigen sich die fächerübergreifenden Angebotsformen in der Sekundarstufe mit relativ häufigem Vorkommen, insbesondere die handwerklich-hauswirtschaftlichen und technisch-medialen Bereiche, während die überfachlichen Formen in Grundschulen deutlich seltener vertreten sind bei allerdings durchaus noch ansehnlichen Quoten. Jedoch sind in Grundschulen soziale und interkulturelle Lernanätzen bemerkenswerterweise recht wenig verbreitet. Die meisten Grundschulen halten ungebundene beaufsichtigte Freizeit vor, gebundene Freizeitangebote (z.B. in AG-Form) sind spürbar weniger verbreitet. In den Schulen der Sekundarstufe ist die Verbreitung der Freizeitformen in der Tendenz ähnlich.

Von den Schulleitungen liegen auch Angaben über Häufigkeitsintervalle vor. Durchführungshäufigkeiten ermöglichen Aussagen über die Dichte der praktizierten Angebotsselemente. Im Vergleich wird deutlich, dass in Grundschulen zahlreiche Angebotsselemente in höherer Dichte praktiziert werden: Hausaufgabenbetreuung wird nahezu täglich durchgeführt, in der SI dagegen in der Hälfte der Schulen bestenfalls an drei Tagen; spezifische Fördermaßnahmen werden zwei- bis fünfmal vorgehalten, in der SI liegt der Schwerpunkt auf zwei- bis dreimal wöchentlich. Bei den fachlichen Angeboten werden sportliche und musisch-künstlerische Formen eher zwei- bis dreimal wöchentlich geboten, ansonsten liegt in beiden Schulstufen der Schwerpunkt für Fachliches zumeist auf einem Angebot pro Woche.

Auch fächerübergreifende Angebote einschließlich der Formen sozialen Lernens und der kontinuierlichen Schulprojekte finden zumeist einmal pro Woche statt, interkulturelle Austausche sogar eher seltener. Gebundene Freizeitangebote unterbreiten Grundschulen zumeist fast täglich, in der Sekundarstufe ist dies für alle Freizeitformen im Durchschnitt seltener. Ungebundene Freizeitformen werden in Grundschulen sogar durchgängig vier- bis fünftägig angeboten und beaufsichtigt, aber nur in zwei Drittel der SI-Schulen.

Das Gesamtbild zeigt: Trotz der unbestreitbaren großen feststellbaren Angebotsbreite über die zentralen Gestaltungsfelder hinweg werden einerseits jedoch auch „weiße Flecken“ zumindest für beträchtliche Teile der Schulen sichtbar, andererseits zeigt sich durchaus eine beachtliche Vielfalt von Gestaltungselementen und zahlreiche davon erfreuen sich sogar hoher Verbreitung.

### *Ganztagsbetrieb als Entwicklungsschub für die Lernkultur?*

Hat sich die Lernkultur von Schulen durch Aufnahme des Ganztagsbetriebs verändert? Die Schulleitungen waren in der Befragung aufgefordert, zu jedem Angebotselement anzugeben, ob dies bereits vor Beginn des Ganztagsbetriebs bestanden hat. So sind Einschätzungen über kurzfristig durch Ganztagsbetrieb induzierte Angebotszuwächse möglich. Die Auswertung macht nur für die nach IZBB geförderten Ganztagschulen Sinn, weil bei anderen Ganztagschulen die Angaben wegen des weit zurückliegenden Umwandlungszeitpunktes wenig valide wären.

Die Resultate zeigen: Selbstverständlich verfügte ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schulen schon vor Umwandlung zur Ganztagschule über einzelne besondere Lern- und Freizeitformen über den Unterricht hinaus. Die Lernkultur der Schulen hat aber durch den Ganztagsbetrieb insgesamt eine stattliche Bereicherung erfahren. Es sind nicht nur erhebliche Zuwächse fast durchgängig über alle Angebotsformen zu verzeichnen, auch insgesamt wurde die Angebotsstruktur in den weitaus meisten Schulen deutlich in der Breite erweitert.

Sowohl in Grundschulen als auch in SI-Schulen verzeichnen wir die höchsten Zuwächse bei der Hausaufgabenbetreuung, bei fast allen fachbezogenen Angeboten und den technischen und handwerklich-hauswirtschaftlichen im fächerübergreifenden Sektor sowie bei den gebundenen und offenen Freizeitangeboten. In der Grundschule sind zwar die fachlichen Angebote in den Kernfächern weniger weit verbreitet als in SI-Schulen, jedoch verzeichnen wir hier große relative Zuwächse. Förderunterricht und Beaufsichtigung ungebundener Freizeit erleben vor allem in der Sekundarstufe einen beträchtlichen Aufschwung. Gemeinschaftsaufgaben, soziales und interkulturelles Lernen werden in der Sekundarstufe durch die Zuwächse nun von mehr als der Hälfte der Schulen praktiziert, während in diesem sozialen Lernbereich in Grundschulen mit dem Ganztagsbetrieb noch kein Entwicklungsschub eingetreten ist. Dies gilt in Grundschulen auch für die Stagnation bei spezifischen Fördermaßnahmen, was vielfach auf das additive Modell bei offener Organisationsform ohne nennenswerten Umfang an Lehrerstunden zurückzuführen ist.

In einem hohen Anteil der Schulen bestanden schon vor Aufnahme des Ganztagsbetriebs Projekttag und -wochen sowie kontinuierliche Dauerprojekte, dennoch zeigen sich auch hier noch beachtliche Zuwächse durch die ganztägige Arbeitsweise. In den meisten Schulen ist auch die warme Mittagsmahlzeit erwartungsgemäß neu, zu beachten ist aber der hohe Anteil an Schulen (35% Primar- bzw. 31% Sekundarstufe), die auch bereits vorher Mittagessen anboten (z.B. im Rahmen eines erweiterten Betreuungsangebotes).

Wenngleich die spürbare Anreicherung der Lernkultur bei neu gegründetem Ganztagsbetrieb im Vergleich zu vorherigem Halbtagsbetrieb erwartet wird, so gehört dieser Befund zweifellos zu den wichtigsten Positiveffekten. Die Aufnahme des Ganztagsbetriebs hat in den weitaus meisten Schulen einen Entwicklungsschub in der Lernkultur bewirkt. Auch wenn hieraus keine Qualitätsbewertungen ableitbar sind, eröffnet die höhere Vielfalt an Lerngelegenheiten für Schüler/innen erweiterte Lernzugänge und Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung.

### *Welches Personal führt die Gestaltungselemente durch?*

Auf der Basis der Personalbefragungen sind Aussagen darüber möglich, wer aktiv die Ganztagelemente gestaltet. Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal wurden danach befragt, welche der Ganztagelemente sie selbst im Rahmen des

Ganztagsbetriebs ihrer Schule bestreiten. Die Schwerpunkte liegen bei den Lehrpersonen in der Hausaufgabenhilfe, im Förderunterricht für Lernschwächere sowie in der Projektarbeit. Zudem sind Lehrkräfte in punktuelle Ereignisse im Jahresverlauf eingebunden, ebenso wie das weitere pädagogische Personal. Bei den neuen Feldern wird bei Lehrkräften die Zehn-Prozentmarke nur bei musisch-künstlerischen und sportlichen Angeboten, bei kontinuierlichen Schulprojekten sowie bei Freizeitaufsicht und Aufsicht beim Mittagessen erreicht. In allen anderen Bereichen werden die Angebote nur von weniger als zehn Prozent der Lehrkräfte aktiv gestaltet. Die Schwerpunkte des nicht-unterrichtenden pädagogischen Personals liegen in der Hausaufgabenbetreuung und vor allem in ungebundenen Freizeitbereichen (jeweils zu über 40% eingesetzt); 23% sich auch in den gebundenen Freizeitkursen tätig. Die Mittagsbetreuung und diskontinuierliche Projektaktivitäten sowie Veranstaltungen (z.B. Sportfest) bilden weitere Schwerpunkte, wo jeder Dritte eingesetzt wird; in speziellen fachlichen Angeboten sind zwischen 20 und 30 Prozent des nicht-unterrichtenden pädagogischen Personals tätig.

In den grundständigen und traditionell den zentralen Schulfächern zugeordneten Fachgebieten sowie beim sozialen Lernen ist das pädagogische Personal weniger vertreten. Bemerkenswert ist, dass es in der Hausaufgabenbetreuung fast doppelt so häufig (41% gegenüber 22%) eingesetzt ist wie Lehrkräfte. Und 17% führen Fördermaßnahmen für Lernschwächere durch (Lehrkräfte 24%), obwohl dies eigentlich die Domäne von Fachlehrkräften sein müsste. Damit hinterlässt auch hier der überwiegend additive Charakter der meisten Ganztagsschulen, wovon die jüngeren ohnehin im offenen Modell arbeiten, seine Handschrift. Wegen unzureichender Ressourcen an Lehrerstunden muss das weitere pädagogische Personal fachliche und fördernde Aufgaben übernehmen, womit entweder die Kopplung zum Unterricht gefährdet oder eine hohe Anforderung an enge Kooperation gestellt wird, um Qualität zu sichern. Zugleich wird deutlich, dass die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Schulpädagogik auf der einen und Sozial- und Jugendarbeit sowie kulturpädagogischen Professionen auf der anderen Seite in den inhaltlichen Gestaltungsbereichen von Ganztagsschulen in der Tendenz fortbesteht. Zudem ist in einzelnen Feldern jeweils nur eine Minderheit der Lehrpersonen aktiv an der Angebotsdurchführung beteiligt.

## *2.2 Angebotsstruktur und Angebotsbreite im Ganztagsbetrieb*

Zur Analyse der Angebotsstruktur wurden vier Angebotsindizes gebildet, die die vier großen Gestaltungsbereiche widerspiegeln, wobei eine verschieden große Zahl von Items zugeordnet wird: 1. Förderung (2 Items) und Hausaufgabenbetreuung (1 Item), 2. fachbezogene Angebotsformen (6 Items), 3. fächerübergreifende Angebotsformen (5 Items) und kontinuierliche Schulprojekte (2 Items) sowie 4. Freizeitangebote (3 Items). Die Angebotsindizes zeigen jeweils die Durchschnittspunktwerte auf der Basis

eines Summenindexes nach Addition der einzelnen Angebots Elemente (Punktwerte je nach Existenz des Angebots) an. Die jeweilige Anzahl der Angebots-elemente innerhalb eines Angebotsbereiches ist damit ein *Indikator für Umfang und Breite des realisierten Angebotsbereiches*. Aus diesen vier Indizes wurde ein Gesamtindex (ebenfalls als gemittelter Summenpunktwert) ermittelt. Dieser bildet insgesamt Umfang der realisierten Angebote und zugleich die Angebotsbreite ab.

In den Ganztagschulen wird insgesamt durchaus eine beachtliche Angebotsbreite sichtbar. Hohe Werte ergeben sich jedoch nur beim Angebotsindex „Förderung und Hausaufgabenbetreuung“, während bei den anderen Angebotsbereichen Einschränkungen zu machen sind. Insgesamt betrachtet sind durchschnittlich praktisch 66% der möglichen (per Befragung erfassten) Angebots Elemente in den Schulen vorhanden. Dies ist zweifellos ein respektabler Wert, welcher aber für einen Teil der Schulen auf eine eingeschränkte Angebotsbreite deutet. Teilt man den Gesamtangebotsindex in drei gleich große Bereiche (schmales, mittleres und breites Bildungsangebot der Ganztagschulen; ohne Tab.), dann befinden sich immerhin die Hälfte der Schulen (50%) im obersten Drittel des Wertebereiches, 44% im mittleren und nur 6% der Schulen weisen ein äußerst schmales Bildungsangebot auf.

Ein Gefälle von vollgebundenen bis offenen Ganztagschulen wird sowohl in der Angebotsbreite insgesamt erkennbar als auch in den einzelnen Angebotsbereichen außer im fachbezogenen Angebotssektor. Umfang und Breite der pädagogischen Gestaltung des Ganztagsbetriebs vergrößern sich demnach mit dem Grad der Schülerbindung, was angesichts des Erfordernisses für eine größere Schülerschaft eine erweiterte Schulzeit abdecken zu müssen, plausibel ist. Gebundene Organisationsformen kommen der bildungstheoretisch begründeten Konzeption von Ganztagschule bislang durchschnittlich am nächsten. Dieser Befund korrespondiert mit den Schulformunterschieden, da Grundschulen eher in offener Form geführt werden und somit gegenüber SI-Schulen eine geringere Angebotsbreite insgesamt und in allen Angebotsfeldern (außer bei Freizeitangeboten) aufweisen. Nach GTS-Erfahrung steigt mit dem Alter der GTS auch die Angebotsbreite, da die jüngeren sowie die gerade erst gegründeten GTS ihr Angebot erst entwickeln; allerdings fallen die Differenzen nicht sehr groß aus.

### **3. Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb und an Angebotsformen**

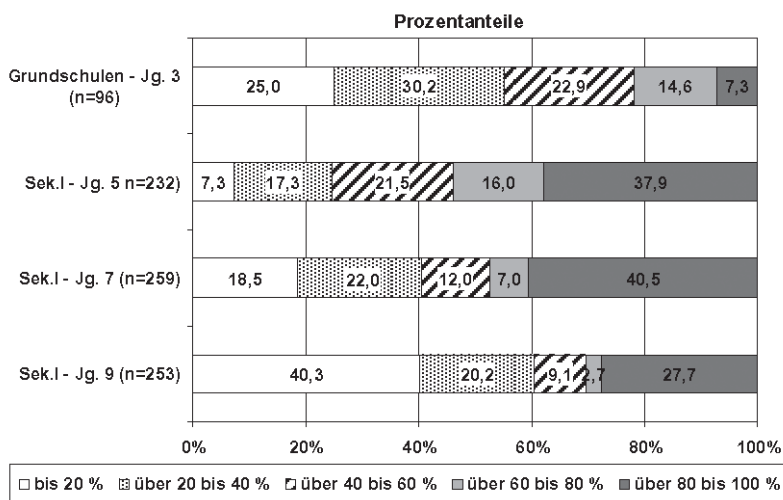
Neben Struktur und Breite des ganztägigen Bildungsangebots können auch die Schülerteilnahmequoten variieren: Dies betrifft sowohl die Teilnahme am Ganztagsbetrieb und den quantitativen Teilnahmeumfang als auch die Nutzung von Lernmöglichkeiten und Angebotsbereichen in einer gewissen Breite. Die Schülerteilnahme wurde auf der Basis der Schülerangaben ermittelt, kann damit jedoch auch in gemittelten Quoten für jede Schule berechnet werden.



### 3.1 Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb

Betrachtet man die Streuungen der Teilnahmequoten am Ganztagsbetrieb (vgl. Abb. 4), so nehmen im Grundschulbereich in nur 7% der Grundschulen mehr als 80% der Schüler/innen (Drittklässler) am Ganztagsbetrieb teil, in der Sekundarstufe erreichen zwischen 27% (Jg. 9) und 41% (Jg. 7) der Schulen diese Quote. Bei zusätzlich einem Siebtel der Grundschulen liegt die Schülerteilnahmequote zwischen 60 und 80 Prozent, in der Sekundarstufe zwischen 3% (Jg. 9) und 16% (Jg. 5). Am anderen Ende finden sich exakt ein Viertel der Grundschulen mit einer Schülerteilnahmequote von höchstens 20%. In der Sekundarstufe zeigen sich diese niedrigen Schüleranteile von nur 20% pro Schule bei nur 7% der Schulen in Jahrgang 5, aber bei 19% im siebten und bei sogar 40% im neunten Jahrgang.

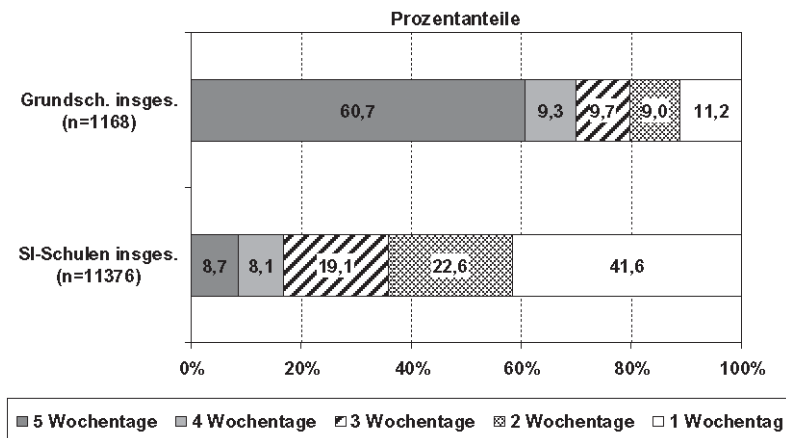
Abb. 4: Streuung der Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbereich auf Schulebene – Gesamtergebnisse differenziert nach Perzentilen



Quelle: StEG 2005 – Schülerbefragung

Was den Umfang der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb nach Schultagen (s. Abb. 5) anbetrifft, so besuchen rund drei Fünftel der Schüler/innen in Grundschulen an allen fünf Schultagen den Ganztagsbetrieb, weitere 9% besuchen ihn an vier Tagen; nur ein Fünftel besucht den Ganztagsbetrieb an weniger als drei Tagen. Allerdings bleibt bei 18% der Teilnahmeumfang wegen ungenauer Angaben unklar. In der Sekundarstufe I (Stichprobe: nur 5., 7. und 9. Klassen) besuchen insgesamt durchschnittlich 9% den Ganztagsbetrieb in vollem Umfang, 8% an vier, 19% an drei Schultagen, aber knapp ein Viertel der Lernenden wird nur zwei Schultage

Abb. 5: *Zeitungsfumfang der Schülereteiligung aufgrund von Schülerangaben – differenziert nach Schulsegmenten*



\* Datenbasis: Schüler/innen der 3., 5., 7., 9. Jahrgangsstufe, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Quelle: StEG 2005 – Schülerbefragung

und gut zwei Fünftel werden nur einen Tag ganztägig beschult. Dies bedeutet: Im Sekundarschulbereich stellen wir zwar höhere Schülerbeteiligungquoten am Ganztagsbetrieb als in Grundschulen fest, aber die meisten der teilnehmenden Sek. I-Schüler/innen nutzen Ganztagelemente bislang nur an wenigen Schultagen.

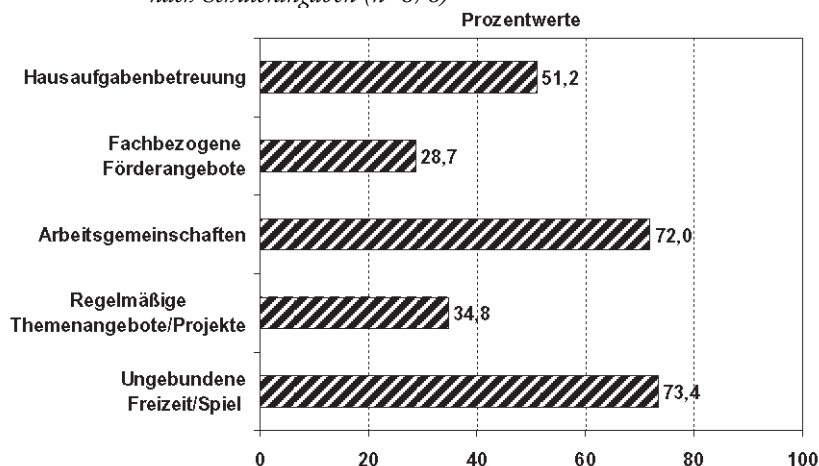
Unter den Grundschulen haben jüngere GTS häufiger Ganztagsbetrieb an nur einem oder zwei Tagen (26%) als ältere Schulen (GTS über fünf Jahre = 9%). In der Sekundarstufe I sinkt diese Quote von 68% auf 59%, allerdings gibt es unter den jüngeren GTS auch mehr (22%) mit vier bis fünf Tagen Ganztagsbetrieb (GTS über fünf Jahre = 14%). Nach Organisationsformen werden nur kleine Unterschiede sichtbar, in der Sekundarstufe I haben die offenen und teilgebundenen Schulen häufiger vier Tage und ein bis zwei Tage Ganztagsbeschulung als die vollgebundenen Systeme.

### 3.2 Schülerbeteiligung an inhaltlichen Gestaltungselementen des Ganztagsbetriebs

Zur Frage der tatsächlichen Nutzung der verschiedenen Ganztagelemente wurden von den Schüler/innen im Fragebogen Angaben zur Beteiligung an den einzelnen möglichen Ganztagelementen – wie sie auch von den Schulen zur Angebotsermittlung erfragt wurden – erfragt; im Grundschülerfragebogen wurde dies vereinfacht

erhoben (mit nur fünf Items, kindgerecht formuliert). Zur Berechnung der Ergebnisse wurden die Daten auf der Basis der Schul- und Schülerdaten zur grundsätzlichen Teilnahme am Ganztagsbetrieb bereinigt, um nur die Ganztagschüler/innen zu berücksichtigen. Alle Resultate lassen keinen Schluss auf die Zeit in bzw. die Häufigkeit der Teilnahme an den jeweiligen inhaltlichen Angebots-elementen zu; dokumentiert wird also nur, wie hoch die Schüleranteile der Teilnahme an den einzelnen Angebotsbereichen ist.

Abb. 6: *Schülerteilnahmen am Ganztagsbereich in Grundschulen nach Schülerangaben (n=676)\**

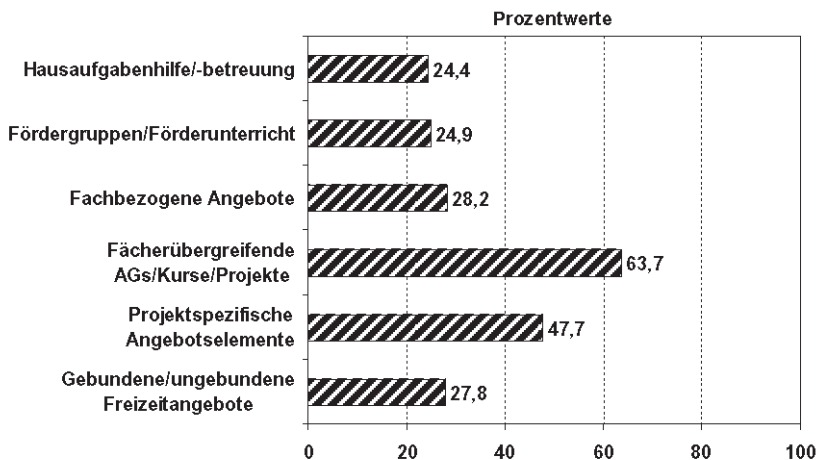


\* Datenbasis: Schüler/innen der 3. Jahrgangsstufe, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Quelle: StEG 2005 – Schülerbefragung

Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse zur Angebotsteilnahme von Schüler/innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen (befragte Gruppe: Drittklässler): Jeweils fast drei Viertel nehmen an freien Spielphasen und Arbeitsgemeinschaften teil, womit bei den Grundschulen die Schwerpunkt markiert sind. Ähnlich wie AGs gehören auch die regelmäßigen Gruppen mit Themenangeboten und Projekten zu den fächerübergreifenden Elementen, werden aber nur von gut einem Drittel frequentiert. Die Teilnahmequote an fachbezogenen Angeboten liegt mit unter 30% sogar darunter, was die doch eher auf Fächerverbindung orientierte Lernkultur der Grundschule nahelegt, aber auch auf die schmalere Angebotsbreite im fachlichen Sektor und in der Förderung (s.o.) zurückführbar ist. Gut die Hälfte der Ganztagschul-teilnehmer in Grundschulen nimmt an der Hausaufgabenbetreuung teil. Dieses etwas ernüchternde Ergebnis lässt die Frage nach Förderbedarfen und -effekten in Basiskompetenzen aufkommen.

Abb. 7: Schülerteilnahmen am Ganztagsbereich in Schulen der Sekundarstufe nach Schülerangaben (n=12135)\*



\* Datenbasis: Schüler/innen der 5., 7., 9. Jahrgangsstufe, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Quelle: StEG 2005 – Schülerbefragung

In der Sekundarstufe (befragte Jahrgänge 5, 7 und 9) sieht die Teilnahmestruktur anders aus (vgl. Abb. 7): Hier liegen fächerübergreifenden Elemente deutlich mit fast zwei Drittel Schülerteilnahme an der Spitze, aber unter der Quote in der Grundschule. Es folgen – ebenfalls fächerübergreifende – Projektangebote, die teils aus kontinuierlichen Schulprojekten (z.B. Chor, Schülerzeitung) und teils aus eher seltener praktizierten Projekttagen und -wochen bestehen. Hier könnte vorsichtig prognostiziert werden, dass der Ganztagsbetrieb die sonst eher fachlich ausgerichtete Lernkultur der Sekundarstufe verändert und Fächerverbindung fast ähnlich stark wie in Grundschulen vorantreibt. Alle anderen Angebots Elemente weisen eine Schülerteilnahme von jeweils unter 30% auf. Auch Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen werden jeweils nur von etwa einem Viertel der Schüler/innen besucht.

Die angebotenen und von Schüler/innen besuchten einzelnen Angebots Elemente wurden zu *drei Teilnahme-Indizes* zusammengefasst, die die Intensität der Schülerteilnahme in diesen drei Bereichen ausweisen: fachbezogener Bereich (fachliche Angebote, Förderung, Hausaufgabenhilfe), fächerübergreifender Bereich (AGs/Kurse/Projekte und Dauerschulprojekte und Projektwochen/-tage), freizeitbezogener Bereich (gebundene Freizeitwahlangebote, ungebundene Freizeit, beaufsichtigte Freizeit). Analog wurde mit den Items im Grundschulsektor verfahren.

Durch Mittelwertbildung aus den Items dieser drei Teilindizes lässt sich ein

*Gesamtindex „Teilnahmeumfang und -breite“* bilden, welcher einen Wertebereich von 0 bis 1 umfasst. Dies wurde jeweils gesondert im Grundschulbereich (aus 5 Angebotsselementen) und im Sekundarschulbereich (aus 6 Angebotsselementen) vorgenommen. Wie stellen sich nun die Verteilungen der Schüler/innen auf diesem Index dar? In Abbildung 4 wird die Verteilung der Indexwerte nach Perzentilen dargestellt, so dass beide Schülergruppen vergleichbar werden. Im Grundschulsektor gehören 23% der Schüler/innen zur Gruppe mit schwacher Teilnahmebreite (0 bis 0, 2 Indexpunkte), was bedeutet, dass diese Gruppe im Durchschnitt nur bis zu 20% aller möglichen Angebotsselemente genutzt hat. 6,5% gehören zu den „Intensivnutzern“ mit starker Teilnahmebreite (Indexwert = 0,8 bis 1,0), was umgerechnet eine 80- bis 100-prozentige Teilnahme mit entsprechend hoher Breite bedeutet. In der Sekundarstufe ist – bei vergleichbaren Indexwertebereichen – die Gruppe mit schwacher Teilnahmebreite sogar noch größer (38% Anteil), die „Intensivnutzer“ machen lediglich 5,4% aus. Freilich ist zu berücksichtigen, dass die Breite der Teilnahme von der Angebotsbreite im Ganztagsbetrieb der jeweiligen Schule abhängt.

Werden die Befunde nach quantitativer Teilnahme am Ganztagsbetrieb aufgeschlüsselt, so zeigen sich zu beachtende Zusammenhänge:

- Mit der zeitlichen Intensität der Ganztagsteilnahme (nach Schultagen) steigt auch die Teilnahme an den einzelnen Angebotselementen an und hat damit eine größere Teilnahmebreite insgesamt (Zusammenhang Grundschule  $r=.22$ ; Sek.-I-Schulen:  $r=.25$ ). In den Grundschulen erfolgt jedoch damit eine stärkere Frequentierung in fachbezogenen Bereichen ( $r=.29$ ), wozu fachliche Angebote, Förderung und Hausaufgabenhilfe gehören; in anderen Bereichen steigt die Frequentierung der Angebote nicht mit der quantitativen Teilnahme am Ganztagsbetrieb.
- Je intensiver die Schüler/innen in Grundschulen zeitlich am Ganztagsbetrieb teilnehmen, desto höher ist die Teilnahmequote in der Hausaufgabenbetreuung und der fachlichen Förderung. Mit der zeitlichen Teilnahme am Ganztagsbetrieb nach Wochentagen steigt die Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung von 23% (bei einem Tag) auf 68% (fünf Tage Teilnahme), bei fachlicher Förderung steigt die Teilnahme von 22% auf 34%.
- In der Sekundarstufe steigt mit der zeitlichen Teilnahme auch etwas die Teilnahmeintensität in den fachbezogenen Bereichen ( $r=.24$ ) ebenso wie im Freizeitbereich ( $r=.21$ ). Je intensiver die Sekundarschüler/innen am Ganztagsbetrieb in zeitlicher Hinsicht teilnehmen, desto häufiger besuchen sie durchgängig auch die einzelnen Angebotselemente (außer fachübergreifende AGs).

#### 4. Schulentwicklungsverläufe und Ausbauniveau der Ganztagsschulen

Die StEG-Studie hat auch die Implementation und die Entwicklungsverläufe der Ganztagsschulen untersucht (vgl. dazu Holtappels 2007a). Dazu gehören Ziele, Gründungsmotive und die Ganztagskonzeption sowie Merkmale des Entwicklungsprozesses.

Bei den Gründungsmotiven von Ganztagsschulen werden zwei Motivfaktoren sichtbar; dabei liegen *pädagogische Entwicklungsziele* (mit über 80% Zustimmung) deutlich über jenen der *Ressourcenverbesserung in der Ausstattung* (über 50% Zustimmung). Die Motive für die Einführung des Ganztagsbetriebs beziehen sich schwerpunktmäßig auf förderungsorientierte und soziale Bedarfe der Schülerschaft, vielfach verbunden mit dem Wunsch nach pädagogischer Schulentwicklung. Die Ganztagsschulen verfolgen in ihrem Schulkonzept nach Schulleitungsangaben zugleich ehrgeizige und vielfältige Ziele. Als Ziele geben die Schulleitungen vor allem die verlässliche Betreuung der Kinder und Jugendlichen an (über 90% der Schulen) sowie eine Verbesserung bei der Erledigung von Hausaufgaben (85%). Es folgen soziales Lernen (83%) und die Förderung des sozio-emotionalen Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen (82%). Erst danach werden die Anhebung des Leistungsniveaus (74%), musisch-ästhetische Bildung (70%), die Förderung der Lernmotivation (67%) und der Basiskompetenzen (66%) genannt. Schließlich werden auch institutionelle Ziele genannt, wie etwa die Förderung der Lehrerkoperation (63%).

Es lassen sich vier Zielfaktoren identifizieren, die in der Schwerpunktsetzung vor allem nach dem Bindungsgrad variieren: In vollgebundenen Organisationsformen werden signifikant stärker als in anderen GTS-Formen Ziele a) zur Erweiterung der Lernkultur, b) der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung, c) der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung betont, weniger dagegen ein vierter Zielfaktor, nämlich Betreuung und Schulöffnung, der stärker in offenen GTS präferiert wird.

Ein beachtlicher Teil der Ganztagsschulen hat für den eigenen Ganztagsbetrieb Konsens und Verbindlichkeit durch ein Schulkonzept mit konzeptionellen Festlegungen der Schulgestaltung hergestellt. Die konzeptionelle Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagelementen wird indes in den meisten Schulen nicht durchgängig sichtbar und zeigt sich vielfach noch unterentwickelt, vor allem in jungen Ganztagsschulen und im offenen Modell. Insgesamt gibt mehr als die Hälfte der Schulleitungen (54%) an, Unterricht und Angebote seien nur wenig verbunden. Zwar berichten drei Viertel der Schulen, die für den Unterricht zuständigen Lehrkräfte arbeiteten bei der Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal, das für die Angebote zuständig ist, zusammen, und gut die Hälfte führt an, dass es einen

regelmäßigen Austausch der beiden pädagogisch-tätigen Gruppen gibt, aber nur jeweils ein Drittel der Schulen hat gemeinsame Fortbildungen oder ein integriertes curriculares Profil, das Unterricht und Angebote inhaltlich verknüpft.

Hinsichtlich der Schulentwicklungsarbeit der Ganztagsschulen werden folgende Muster sichtbar:

(1) Eine zentrale Rolle beim Aufbau von Ganztagsschulen spielen Schulleitungen, die bei großen Schulen (also häufiger im Sekundarbereich) durch Leitungsgremien bzw. spezifische Experten für den Ganztagsbetrieb unterstützt werden. Jeweils knapp die Hälfte der Schulleiter gibt an, das gesamte Kollegium oder Gruppen von Lehrkräften seien an der Entwicklung maßgeblich beteiligt. Weitere Akteure sind Schulträger (41%) und – vor allem bei Grundschulen – das Schulamt (24%). Fast überall (80%) werden Eltern systematisch befragt, aber nur in gut der Hälfte der Schulen auch die Schülerinnen und Schüler.

(2) Die ganztägigen Schulen weisen eine beachtliche Intensität und Vielfalt an Entwicklungsaktivitäten und an systematischen Formen der Schulentwicklungsarbeit auf. Über interne Diskussionsrunden hinaus werden jeweils in mindestens drei Viertel der Schulen Materialien zur Schul- und Unterrichtsqualität gesichtet, das Schulkonzept in Arbeitsgruppen erarbeitet, andere Schulen besucht, vor allem aber Eltern befragt, Gespräche mit Kooperationspartnern geführt und Erörterungen mit Schulträgern vollzogen. Beachtliche Anteile der GTS führten systematische Formen der Qualitätsentwicklung durch, zwei Drittel Unterrichtsentwicklung, jeweils die Hälfte Formen der Organisations- und der Personalentwicklung (z.B. Teamentwicklung).

(3) Die Lehrkräfte des Kollegiums waren in Grundschulen mit durchschnittlich 57% stark bis teilweise an der Konzeptentwicklung beteiligt, damit stärker als in Sekundarstufenschulen. Lehrkräfte waren allerdings fast durchgängig stärker an der Entwicklungsarbeit beteiligt als das weitere pädagogische Personal.

(4) Externe Unterstützungsformen, sowohl in strukturell-finanzieller Hinsicht als auch in Form von Information, Beratung und Fortbildung haben für die Schulen in der Entwicklungsphase offensichtlich große Bedeutung für die Konzeptentwicklung und Umsetzung des Ganztagsbetriebs. Als wichtigste Unterstützungsbedingungen für den Aufbau von Ganztagsangeboten werden genannt: Materialien und Handreichungen sowie Austausch mit anderen Schulen von jeweils über 90%, ganztagsbezogene Fortbildung und Informationen durch das Schulamt von jeweils rund drei Viertel der GTS (Letzteres allerdings mit weniger günstiger Wirkungseinschätzung) sowie externe Beratung. Die Hälfte der Schulen geben an, beraten worden zu sein, aber bei nur 20% handelt es sich offenbar um eine systematische Schulentwicklungsberatung.

(5) Die größten Startprobleme bestehen im Entwicklungsprozess besonders in Zeitmangel (vor allem an Grundschulen), Problemen der Personalrekrutierung (überwiegend im Sekundarbereich) sowie Raumproblemen. Nicht problematisch sind aus

Sicht der Schulleitungen die Unterstützung durch Eltern und Lehrer, die Erstellung inhaltlicher Konzepte sowie die Erledigung von Formalitäten im Planungsprozess. Offensichtlich haben – jedenfalls aus Sicht der Schulleitung – Ganztagschulen in der Aufbauphase primär mit Ressourcenproblemen zu kämpfen.

### *Bedingungsfaktoren für die Qualität des Bildungsangebotes*

Da es sich bei den ersten StEG-Daten erst um eine Ausgangserhebung und noch nicht um einen Längsschnitt handelt, können nur vorsichtig erste Gelingensbedingungen für die Qualität des Bildungsangebotes als empirisch belegt benannt werden (vgl. Holtappels/Rollett 2007). Zunächst erweisen sich bestimmte Merkmale des Entwicklungsprozesses als förderlich für das Zustandekommen eines umfänglichen und breiten Bildungsangebotes:

- eine hohe Intensität an Entwicklungsaktivitäten der Schule in der Vorbereitung auf den Ganztagsbetrieb (Konferenzen, Befragungen, Fortbildungen usw.),
- der Rückgriff auf und der wahrgenommene Nutzen von externer Unterstützung,
- die erfahrene finanziell-strukturelle Unterstützung,
- die systematische Anwendung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen,
- ein erfolgreiches Management von Startproblemen bei der Einführung des Ganztagsbetriebes sowie
- die Akzeptanz des Ganzheitskonzepts im Kollegium.

Immerhin werden durch diese Faktoren 30% der Varianz der Angebotsbreite erklärbar. Werden Ziel- und Konzeptfaktoren und Merkmale der Organisationskultur hinzugezogen, bewirken folgende Schlüsselmerkmale gemeinsam ein umfängliches und breites Bildungsangebot:

- eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium
- pädagogische Entwicklungsziele als ausgeprägte Gründungsmotive,
- konzeptionelle Festlegungen pädagogischer und organisatorischer Gestaltungsformen im Schulkonzept,
- konzeptionelle Verbindungen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen,
- eine intensive Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal,
- die aktive Mitwirkung der Lehrkräfte im Ganztagsbetrieb sowie
- eine flexible Zeitorganisation.

Auch wenn sich diese Befunde noch im Längsschnitt bestätigen müssen, können sie erste, wertvolle Hinweise auf sinnvolle Steuerungsstrategien und Entwicklungspotentiale an der Einzelschule geben. Intensive und systematische Schulentwicklungsarbeit, eine interprofessionelle Kooperation des Personals sowie externe Unterstützung durch Information, Beratung und Begleitung und administrative Hilfen in strukturell-finanzieller Hinsicht andererseits zahlen sich demnach aus.



## 5. Fazit: Ambivalenzen in Entwicklungserfolgen und -bedarfen prägen die Anfangssituation

Angesichts der Entwicklungs- und Aufbausituation zahlreicher neuer bzw. erweiterter Ganztagsschulen im Zuge des IZBB kann von einem ganz bemerkenswerten Ausbaustand der Ganztagsschulen gesprochen werden. In vielerlei Hinsicht muss konstatiert werden, dass die jüngeren GTS keineswegs einen deutlichen Rückstand im Bildungsangebot oder im Ausbauniveau insgesamt gegenüber älteren aufweisen, sie haben teilweise wurde sogar einen umfassenderen Ganztagsbetrieb geschaffen.

Zwar führen die weitaus meisten GTS den Ganztagsbetrieb an vier bis fünf Wochentagen durch, jedoch sind es beträchtliche Anteile der Schulen mit einem ganztägigen Angebot an nur drei Tagen, nur ein kleinerer Teil der Schulen liegt darunter. In einem kleinen Teil der Schulen werden allerdings nur einzelne Jahrgänge ganztägig geführt.

In der Lernkultur haben die Ganztagsschulen eine beachtliche Angebotsvielfalt vorzuweisen. Ein hoher Anteil der Schulen verfügt auch über eine Breite des Bildungsangebotes, wie es die pädagogischen Grundüberlegungen zu ganztägiger Schulbildung nahelegen; zugleich treffen wir aber auch auf eine beträchtliche Quote von Schulen mit relativ schmalem Angebot.

Die Angebotsvielfalt der Schulen steht zudem in Kontrast zu der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler vielfach nur einzelne Segmente dieses Angebotes nutzen und insgesamt große Schülergruppen eine eher schmale Teilnahmebreite in der Nutzung verschiedener Angebotelemente aufweisen. Dies kann auf die Wahlmodi von Angebotelementen in den Schulen, aber auch auf die von den Schulen entfaltete Angebotsbreite selbst zurückgeführt werden. Die Streuung der Schülerbeteiligungquoten am Ganztagsbetrieb über die Schulen hinweg macht deutlich, welche unterschiedliche Intensität ganztägiger Beschulung in der Realität vorfindbar ist.

Die hohen Anteile von Ganztagsschulen, die nur relativ schmale Anteile der Schülerschaft ganztags beschulen und zudem konzeptionell und hinsichtlich der Breite des Bildungsangebotes unterentwickelt sind, verdeutlichen unmissverständlich, wie stark die Ganztagsschullandschaft vom Angebotscharakter geprägt ist. Erforderlich wären Qualitätsstandards, systematische Schulentwicklungsarbeit und Ressourcen für die Entfaltung gebundener Modelle mit mindestens einer Kernzeit für alle Schülerinnen und Schüler über die Fachunterrichtszeit hinaus und einer Personalausstattung, die auch Lehrerstunden umfasst.

## Literatur

- Appel, St. (1998): Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Höhmnn, K./ Holtappels, H.G./ Schnetzer, T. (2004): Ganztagsschule, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H.G./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./ Rolff, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München, S. 253-284
- Holtappels, H.G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München
- Holtappels, H.G. (2006): Konzepte und Gestaltungselemente. In: Holtappels, H.G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, T. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München, S. 137-162
- Holtappels, H.G. (2007a): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, H.G u.a. (Hrsg.), a.a.O., Weinheim/München, S. 209-225
- Holtappels, H.G. (2007b): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.G u.a. (Hrsg.), a.a.O., Weinheim/München, S. 209-225
- Holtappels, H.G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, T. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München
- Holtappels, H.G./ Rollett, W. (2007): Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschul-ausbau. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.), a.a.O., Weinheim/München, S. 209-225
- Klemm, K./Rolff, H.-G./ Tillmann, K.J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Reinbeck
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim

*Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel,  
Kerstin Rabenstein, Doreen Weide*

## **LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen**

Seit 2005 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) die Erforschung der Einführung ganztägiger Schulangebote. In diesem Rahmen wird auch das Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“ (LUGS) finanziert, in dem die Entwicklung der Lernkultur in den Unterrichts- und den erweiterten Angeboten an Ganztagsschulen untersucht wird<sup>1</sup>. Dieses Projekt soll im Folgenden vorgestellt werden. An eine Skizze der Projektanlage (1) schließt die Darstellung der Ergebnisse zu Legitimationsdiskursen an den Ganztagschulen an, die unseres Erachtens ein wichtiges grundlegendes Element der lokalen Entwicklungsarbeit sind (2). In einem dritten Abschnitt werden der Forschungsansatz und erste exemplarische Ergebnisse zur Lernkultur an den untersuchten Ganztagsschulen vorgestellt (3). Am Ende des Beitrags wird die Richtung der weiteren Forschungsarbeit im Projekt skizziert (4).

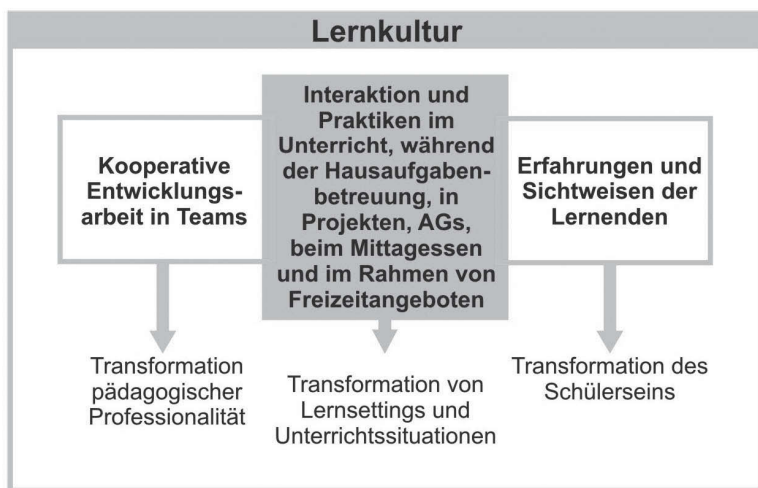
### **1. Das Forschungsprojekt LUGS – Anlage der Untersuchung**

Ziel des Projektes ist es zu erforschen, ob mit der Umstellung von Schulen auf den Ganztagsbetrieb der bildungspolitischen Erwartung entsprechend eine Transformation des Lehrens und Lernens einhergeht und welche Gelingens- und Misslingensbedingungen in den einzelschulischen Entwicklungsprozessen jeweils zu identifizieren sind.

An der Studie sind insgesamt zwölf Ganztagsschulen aus den drei Bundesländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz beteiligt, die sich alle für die Teilnahme an dem Projekt beworben haben bzw. aus eigenem Interesse teilnehmen. Neben unterschiedlichen Schulformen wurden der Stand der Entwicklung des ganztagschulspezifischen Vorhabens, unterschiedliche Modelle von Ganztagschule, die Lage bzw. das soziale Umfeld der einzelnen Schulen berücksichtigt, sodass ein breites Spektrum von Schulen in das Forschungssample des Projektes aufgenommen werden konnte. Sechs der zwölf Schulen sind Grundschulen, zwei Gymnasien, zwei weiterführende Schulen sowie zwei Förderschulen. Der Großteil der Schulen hat erst in den letzten vier Jahren auf den Ganztagsbetrieb umgestellt<sup>2</sup>. Vertreten sind

sowohl Schulen im offenen und im gebundenen Betrieb sowie in Rheinland-Pfalz auch Schulen in teilgebundener Form. Während die Berliner Schulen – jeweils zur Hälfte im ehemaligen Ost- und im Westteil der Stadt liegend – eher großstädtisch geprägt sind, befinden sich die beteiligten Ganztagsschulen aus Rheinland-Pfalz und Brandenburg in der Mehrzahl im ländlichen Raum. An jeder der beteiligten Schulen übernimmt ein Forschungsteam (wissenschaftliche/r MitarbeiterIn und wissenschaftliche Hilfskräfte) die Begleitforschung.

Im Mittelpunkt der Studie steht die Rekonstruktion der Interaktionen und Praktiken der schulischen Akteure im Unterricht und in erweiterten ganztagschulspezifischen Lern- bzw. Freizeitangeboten. Gefragt wird nach einer möglicherweise mit der Umstellung auf den Ganztagsverbundenen Transformation dieser Unterrichts- und Lernangebote. Ergänzend dazu werden die kooperative Entwicklungsarbeit, die Lehrende und anderes pädagogisches Personal in Teams bezüglich der untersuchten Unterrichts- und Lernangebote leisten, sowie die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf ihre Erfahrungen in den untersuchten Unterrichts- und Lernangeboten rekonstruiert. Ein Beispiel: Werden die Interaktionen und Praktiken in der Hausaufgabenstunde fokussiert, gilt es ergänzend den Diskussionsprozess in der Schule über die Hausaufgabenbetreuung (z.B. in Steuergruppen- oder Teamsitzungen) sowie die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, die die Hausaufgabenstunde besuchen, zu dokumentieren.



Die Laufzeit des Projekts beträgt drei Jahre (Schuljahr 2005/06 bis einschließlich Schuljahr 2007/08). Eingesetzt werden, entsprechend des rekonstruktionslogischen Forschungsansatzes des Projekts, qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

Ziel der ersten Phase (Schuljahr 2005/06) war es, schulspezifische Besonderheiten in Bezug auf das Ganztagsangebot zu erkunden, um vor diesem Hintergrund die in der Hauptphase zu fokussierenden Unterrichts- und Lernangebote auswählen zu können. Hierzu wurden die Sitzungen der jeweiligen Steuer- bzw. Koordinierungsgruppen sowie Konferenzen teilnehmend beobachtet und Audioaufnahmen dieser Sitzungen angefertigt. Des Weiteren wurden problemzentrierte Interviews geführt – mit der Schulleitung sowie dem Lehrpersonal, dessen Unterrichts- und Lernangebote für die Videographien in der Hauptphase in den Fokus genommen wurden. Wir konnten feststellen, dass die Akteure an den Schulen ein gesteigertes Legitimationsbedürfnis haben und den Schritt zur Ganztagschule mit Hilfe zahlreicher pädagogischer Argumente zu rechtfertigen suchen. Die dabei angeführten kompensatorischen Vorstellungen, in welcher Weise die Ganztagschule gegenüber der Halbtagschule Besseres leisten und unterschiedliche Defizite ausgleichen kann, verstehen wir als – möglicherweise widersprüchliche – schulspezifische Rahmungen und Entwicklungsbedingungen (siehe dazu Abschnitt 2).

Ziel der Hauptphase (Schuljahr 2006/07 bis Schuljahr 2007/08) ist es, die Lernkultur(en) im Unterricht sowie in erweiterten Lernangeboten zu rekonstruieren und eventuelle Entwicklungen herauszuarbeiten. Dazu werden Videographien angefertigt: von – aufgrund der Erkundungen der ersten Phase – ausgewählten Unterrichtsangeboten (z.B. Fachunterricht, Wochenplanarbeit) und erweiterten Lernangeboten (z.B. Hausaufgabenbetreuung, AGs, Arbeitsstunden) bzw. Freizeitangeboten und anderen Ganztagsselementen (z.B. Mittagessen). Die Kamera setzen wir dabei ethnographisch ein, d.h. wir fokussieren mit der Kamera immer nur einen Ausschnitt des Geschehens, für den wir uns begründeterweise im Vorfeld entschieden haben (siehe hierzu Abschnitt 3)<sup>3</sup>.

## 2. Legitimationsdiskurse der beforschten Ganztagschulen

In problemzentrierten Interviews wurden die ausgewählten schulischen Akteure, speziell die Schulleitungen, dazu aufgefordert, die Geschichte der Schule bzw. ihre Entwicklung zur lokalen Ganztagschule ausführlich zu erzählen. Auffällig ist, dass die Interviewten sich gezwungen sahen, das Mehr an Zeit, das die Schüler an einer Ganztagschule verbringen, in besonderer Weise pädagogisch legitimieren zu müssen. In der Auswertung, in der wir nach der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2006) sowie der Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2000) vorgegangen sind, fragten wir danach, wie der Ganztagschule „Geschichten erzählend“ von den Interviewten Sinn verliehen wird. Diese Vorstellungen, die von den schulischen Akteuren in Bezug auf den Sinn von Ganztags entwickelt werden, nennen wir „symbolische Konstruktionen“ von Ganztags. Wir fragen also danach, wie der Weg der Schule zur Ganztagschule geschildert wird, welche Vorstellungen von Ganztagschule entwickelt werden, bzw. wie die Entwicklung zur

Ganztagsschule legitimiert wird. Da diese Legitimationsfiguren eine entscheidende Rahmung für die Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur an den beforschten Ganztagsschulen bilden, haben wir sie für jede Schule detailliert rekonstruiert (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b).

Zentrales Ergebnis ist, dass sich die Akteure der im Forschungsprojekt LUGS beteiligten Schulen unter einem starken Legitimationszwang sehen, während im öffentlichen Diskurs über Ganztagsschulen in Deutschland ihrer Einrichtung oft ohne Zweifel sozial- bzw. familienpolitische Motive sowie reformerische Leistungen zugeschrieben werden (vgl. z.B. Holtappels 2005, 8ff.). Dass Schülerinnen und Schüler mehr Zeit in der Schule verbringen, bedarf scheinbar gesteigerter pädagogischer Begründungen von Seiten der schulischen Akteure (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b, 82).

Im Wesentlichen können zwei kontrastierende Begründungsfiguren der am Forschungsprojekt beteiligten Ganztagsschulen identifiziert werden (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b, 83). Zum einen – besonders bei den Grund- und Förderschulen – konstruieren die interviewten schulischen Akteure ihre Ganztagsschule als eine Art Ersatzfamilie für eine sozial deprivierte, vernachlässigte oder ungenügend erzogene Schülerschaft. Zum anderen gibt es sowohl an Grund- wie auch an den weiterführenden Schulen Positionen, die die Ganztagsschule angesichts ihrer leistungs- bzw. bildungsdefizitären Schülerschaft als Ort einer „neuen Lernkultur“ verstehen. Reformpädagogische Ideen und Innovationen nehmen hierbei einen hohen Stellenwert ein; erwartet wird, in der Ganztagsschule Unterricht und Freizeit besser miteinander verbinden und so mehr bzw. bessere Lernangebote als an einer Halbtagschule bereitstellen zu können.

In beiden Begründungsfiguren werden den Schülerinnen und Schülern Defizite zugeschrieben, die die Ganztagsschule als „andere“ Schule kompensieren soll: im ersten Fall auf der Ebene familiärer Sozialisation und im zweiten Fall auf der Lern- und Leistungsebene. Auffallend ist der dokumentierte Legitimationsdiskurs gegenüber den Familien, deren Erziehungs- und Fürsorgeleistungen von einem Teil der Akteure der beforschten Ganztagsschulen in Frage gestellt bzw. hinsichtlich ihrer Kompetenzen geradezu abgewertet wird. Damit zeichnet sich eine deutliche Steigerung gegenüber den Legitimationsfiguren ab, die in der bildungspolitischen Diskussion anzutreffen sind (vgl. Tillmann/Kuhlmann 2007). Im Gegensatz dazu wird von den schulischen Akteuren kaum ein Bezug zu den PISA-Ergebnissen hergestellt, was z.B. aufgrund des Bezugs, der in den politischen Begründungen des IZBB zwischen den PISA-Ergebnissen und dem geförderten Ausbau von Ganztagsschulen hergestellt wird, zu vermuten gewesen wäre. Die interviewten schulischen Akteure legitimieren die Umwandlung ihrer Schule in eine Ganztagschule oft mit einer angesichts ihrer Schülerschaft als unentbehrlich angesehenen Grenzverschiebung schulischer Aufgaben im Sinne erweiterter Zuständigkeiten; die schulischen Akteure sehen die Ganztagsschule etwa vor die Aufgabe gestellt,

primäre Sozialisationsfunktionen zu übernehmen (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b, 82). Als durchaus problematisch ist unseres Erachtens dieser Assoziation von Ganztagsschulen mit Kompensationsinstitutionen anzusehen, in denen der Bildungsauftrag von Schule zugunsten diffuser Aufgabenzuweisungen an die Ganztagsschule in den Hintergrund rückt.

Die dargestellten Begründungsfiguren dafür, ein ganztägiges Angebot zu organisieren, bilden gewissermaßen den Kern der pädagogischen Deutungen, die für die weitere Durchführung und Gestaltung des Angebotes im Einzelnen strukturierend wirken. Ihre Analyse steht am Anfang der Erforschung des Entwicklungsprozesses, und das mit gutem Grund: Die frühere Rekonstruktion der lokalen Entwicklung ganztägiger Schulangebote in Rheinland-Pfalz in den Jahren 2002 bis 2004 hat gezeigt, welche prägende Kraft den bis dahin praktizierten, also den kollektiv geteilten, etablierten pädagogischen Handlungsmustern und Deutungen für die lokale Entwicklungsarbeit zukommt – vor allem dann, wenn ohne eigens für diesen Entwicklungsschritt erarbeitete, innovative Angebote vorgegangen wird (vgl. Kolbe 2004, Kolbe 2006, Kolbe u.a. 2007, Kunze/ Kolbe 2007). Daran anschließend sind nun die Entwicklungsprozesse des Angebotes im zeitlichen Verlauf näher zu untersuchen. Dabei ist der Forschungsgegenstand „das Gesamt an Handlungen, textlichen Darstellungen und pädagogischen Sinnentwürfen und Ideen, das ... hervorgebracht wird durch die sozialen Kooperationsformen und Unterrichtsinteraktionen, durch die Lernkultur im Sinne von kollektiv geteilten Orientierungen und praktizierten Handlungsmustern der erzieherischen Interaktion und des Unterrichtens sowie durch die Organisationskultur“ (Kolbe/Reh/Idel/Rabenstein 2005, 5).

### 3. Die Rekonstruktion von Lernkultur im Unterricht und erweiterten Lernangeboten

Der zentrale Fokus der Untersuchung liegt auf der Frage nach der Weiterentwicklung bzw. Veränderung des Lehrens und Lernens an Ganztagsschulen. Dafür versuchen wir den Begriff der „Lernkultur“, zunächst verstanden als sinnhafte, performative und symbolische Ordnung aller Elemente unterrichtlicher Interaktionen und anderer Praktiken, im Laufe unserer Untersuchung sowohl theoretisch als auch empirisch zu fundieren. Im Folgenden skizzieren wir die theoretischen Bestimmungselemente des Begriffs „Lernkultur“, stellen daran anknüpfend eine Heuristik zur empirischen Untersuchung von Lernkultur dar und führen an zwei Beispielen vor, wie wir mit dieser Heuristik arbeiten (vgl. auch Idel/ Rabenstein 2007).

Um Lernen umfänglich als Aneignungsvorgang in sozialen Prozessen zu verstehen, verwenden wir einen formalen Lernbegriff: Lernen geht hervor aus einem Prozess kollektiver und individueller Differenzbearbeitung. Im Unterrichtshandeln werden beispielsweise Differenzen zwischen individuell schon vorhandenen Wissensbeständen und kollektiv entwickelten Deutungen hervorgebracht, und deren

Bearbeitung z.B. im Unterrichtsgespräch eröffnet Aneignungsmöglichkeiten. Die Interaktion miteinander und die individuellen (Arbeits-)Praxen der Schüler und Schülerinnen, also sowohl die diskursiven wie auch die nicht-diskursiven Praktiken, z.B. des Umgehens mit den Lehrmaterialien oder des körperlichen Auftretens im Klassenraum, sind von Bedeutung bzw. erzeugen einen Sinnzusammenhang. Man darf davon ausgehen, dass sich mit organisierten pädagogischen Arrangements ein eigener Sinnzusammenhang, eine symbolische Ordnung aller Bedeutung tragenden Elemente des sozialen Geschehens der schulischen Interaktion und des Unterrichts herausbildet, als den wir die an einer Schule entstandene und immer neu hervorbrachte Lernkultur verstehen wollen<sup>4</sup>.

In einer Heuristik für die Erfassung von Lernkultur lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden:

- (1) Zum einen zwei Differenzbezüge, auf deren Bearbeitung der schulische Interaktionszusammenhang wie Unterricht sich richtet, damit Neues hervorgebracht werden kann. Der erste Differenzbezug ist der der Differenz von Vermittlung und Aneignung – aus Sicht der handelnden Lehrperson könnte man sagen: die Unplanbarkeit der Aneignungsprozesse der Lernenden –, damit Unterricht und Lernen möglich bleibt. Der zweite Differenzbezug thematisiert die in der Praxis zu treffenden Unterscheidungen zwischen schulischem Wissen und dem, was nach der schulischen Wissensordnung nicht relevant für schulisches Lernen ist, ein Unterschied, der gleichermaßen zwischen offiziellem Schulwissen und subjektiven Weltversionen ständig zu bearbeiten ist.
- (2) Zum anderen lassen sich vier Ebenen der Differenzherstellung und -bearbeitung unterscheiden: Auf der ersten Ebene siedeln wir das Körperliche und die mögliche Formung der Körper von Lernenden an, auf der zweiten Ebene Sinngehalte und Deutungszusammenhänge, hervorgebracht durch Interaktionen, auf der dritten Ebene das Materielle der Lerngegenstände und -zusammenhänge durch den Umgang mit Schulsachen und Material, und auf der vierten Ebene Dispositionen der Zeit- und Raumerfahrung durch die Gestaltung von Räumen und Zeiten.

Will man die für Unterricht konstitutive Differenz von Vermittlung und Aneignung untersuchen, sind die beobachteten diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken hinsichtlich der fallspezifischen Gestalt der gestaltenden Elemente pädagogischer Kommunikation näher zu betrachten. Es geht nicht nur, aber u.a. darum, als was und wie die Beteiligten angesprochen werden. Hinzu kommt, dass für schulische Interaktion auch immer näher zu analysieren ist, wie die soziale Ordnung des Unterrichts aufgebaut und aufrechterhalten wird, beispielsweise die Rollen der Akteure.

Hinsichtlich der Differenz zwischen schulischem Wissen und dem, was nach der schulischen Wissensordnung nicht relevant für schulisches Lernen ist, ist es darüber hinaus entscheidend, unterschiedliche Wissensarten in den Blick zu nehmen. Viel



spricht dafür, unter den Wissensbeständen, um die es in schulischer Interaktion immer geht, nicht nur „ein geistiges ‚knowing that‘ oder .... rein kognitive Schemata der Beobachtung (zu verstehen, d. Verf.), auch nicht allein ... die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern ... ein praktisches Wissen, ein Können, ‚Know-how‘, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚sich auf etwa verstehen‘“ (Reckwitz 2003, 289).

Eine „Wissensobjektivierung“ in Gestalt dessen, was gemeinsam erarbeitet und zur Erinnerung festgehalten wird, kennzeichnet anzuerkennendes Wissen. Hier ist dann einmal an die Transformation des von Schülern verwendeten Wissens zu schulischem Wissen durch den latenten Sinn zu denken, mit welchem Lehrer/innen im Unterrichtsgespräch nachfragen. Oder es ist zu denken an Praktiken des initiierten Zeigens als Wissensgenese. Gleichmaßen ist ein wiederholtes Praktizieren von Verhaltensweisen nach bestimmten schulischen Regeln ein Vorgang, welcher eine Art implizites, weil „prozedurales“ Wissen entstehen lassen kann. Dies gilt auch für ein komplexeres Können, das die Verwendung deklarativen Wissens einschließt. Es geht also um verschiedene Weisen der Festlegung dessen, was als legitimes Wissen gilt.

Nun zwei Beispiele dafür, wie mithilfe dieser Heuristik die Lernkultur eines Angebots oder Elemente dieser analysiert werden können. Wir nehmen dabei vor allem die Frage in den Blick, wie diejenigen adressiert werden, die lernen sollen und diejenigen, die lehren (erster Differenzbezug „Aneignung/Vermittlung“).

### 1. Videobeispiel: „Wo ist Kapstadt?“

Dieses Beispiel wurde in einer Hausaufgabenstunde der Klassen 5-6 an einer Ganztagsgrundschule aufgezeichnet<sup>5</sup>. In der ausgewählten Videosequenz „Wo ist Kapstadt?“ interagieren ein Schüler und eine Schülerin (Till und Debby)<sup>6</sup> miteinander:

Till hat die (Haus-)Aufgabe, etwas im Atlas nachzuschlagen und fragt die Schülerin: „Wo ist Kapstadt?“ Debby, die diese Aufgabe schon bewältigt hat, steht währenddessen an seinem Tisch. Der Schüler unternimmt mehrere Versuche, in Debby's Hefter nach der Lösung zu gucken. Sie lässt Till aber nicht in ihren Hefter schauen, folglich nicht abgucken. In einer Szene lässt sich erkennen, wie sie den Atlas des Schülers heranzieht und den Index aufschlägt – möglicherweise möchte Debby Till zeigen, wie er die Aufgabe selbstständig lösen kann. Dieses Vorhaben bricht sie dann aber auf halber Strecke ab und sagt ihm schließlich ein paar Antworten vor. Die Interaktion zwischen Till und Debby könnte man daraufhin so interpretieren, dass zwar „vorsagen, aber nicht abgucken“ erlaubt ist.

Für die Analyse des Differenzbezugs „Aneignung/Vermittlung“ ergibt sich folgendes Bild:

- Auf der ersten Differenzebene wird die Konstitution des Körpersubjekts beschrieben. Debby's Körperhaltung und Bewegungen ähneln in den videographierten Szenen den Haltungen einer Lehrenden. So bleibt sie die ganze Zeit schräg

hinter Till stehen und beugt sich zu ihm hinunter, während Till die ganze Zeit sitzt. Sie nimmt insgesamt durch ihre Gestik und ihre Bewegungen viel Raum ein, während Till ihr eher Platz macht (z.B. sich zurücklehnt und die Arme vom Tisch nimmt, als sie seinen Atlas zu sich heranzieht).

- Auf der zweiten Ebene wird gefragt, wie sich die Schülerinnen und Schüler als Wissende und Nicht-Wissende ansprechen. Till spricht Debby als Besitzerin des Wissens an, das er gern haben möchte bzw. aufgrund der Anforderung der Aufgabenstellung benötigt. Till fragt Debby: „Wo ist Kapstadt?“ und nicht: „Wie finde ich heraus, wo Kapstadt liegt?“ Demnach erwartet Till von Debby, dass sie ihm das Ergebnis mitteilt – ihr Wissen preisgibt. Die Schülerin als Wissende möchte jedoch ihre Position des Wissensvorsprungs nicht aufgeben und gewährt Till keinen Einblick in ihren Hefter. Andererseits teilt Debby dem Schüler aber auch nicht mit, wie sie zu dem Wissen gelangt ist und wie auch Till dazu kommen kann – wenngleich auch Till nicht danach gefragt hat. Folglich errichtet Debby eine Art Wissensmonopol, das die Interaktion asymmetrisch strukturiert. Till als Nicht-Wissender, der abwartet und damit in der Aufgabenbewältigung eine passive Rolle einnimmt, gerät in ein Abhängigkeitsverhältnis zu Debby, die ihren Wissensvorsprung nur partiell aufgibt.
- Die letzte Differenzebene, die an dieser Sequenz erläutert werden soll, beschreibt den Umgang mit (Schul-)Sachen und Materialien (Ebene 3). Debby hat ihren Hefter entweder in der Hand oder legt ihn geschlossen oder umgedreht auf den Tisch, sodass Till keinen Einblick erhält. Dass Debby nicht ohne ihren Hefter interagiert, legt die Vermutung nahe, dass dieser für die Beurteilung der Schülerin über richtige und falsche Lösungen von Bedeutung ist. Debby hat nicht nur Macht über ihre eigenen Materialien – so lässt sie Till nicht hineingucken – sondern auch über die des Schülers, dessen Atlas und Hefter Debby eigenmächtig heranzieht.

## 2. Videobeispiel: „Philipp und die Pilze“

Das zweite Videobeispiel „Philipp und die Pilze“ stammt ebenfalls aus einer Grundschule, hier jedoch aus dem Anfangsunterricht einer Ganztagsklasse<sup>7</sup>. In der folgenden Szene hat der Schüler Philipp ein Körbchen mit selbst gepflückten Pilzen für den Herbsttisch mitgebracht:

Die anwesenden Lehrerinnen machen die Pilze spontan zum Thema und bitten Philipp, etwas darüber zu erzählen. Der Schüler geht mit dem Körbchen durch die Klasse und zeigt seinen Mitschülerinnen und Mitschülern den Inhalt. Philipp betont, dass die Schülerinnen und Schüler die Pilze auch anfassen dürfen, was einige tun. Eine Lehrerin fordert Philipp auf, auch etwas bei seinem Rundgang über die Pilze zu erzählen. Der Schüler fährt darin fort, die Pilze zu zeigen und erzählt kurz, wo und mit wem er die Pilze gesammelt habe. Er beginnt seinen Rundgang erneut, damit auch alle die Pilze anfassen können. Wieder fordert ihn die Lehrerin auf,

beim Zeigen der Pilze zu erzählen, was er über sie weiß. So zeigt er den Schwamm eines Pilzes und beantwortet die Frage, ob man diesen Pilz essen könne, damit, dass alle Pilze in dem Körbchen essbar seien. Im Folgenden wird noch weiter über essbare und giftige Pilze gesprochen.

Auch diese videographierte Szene kann mit Hilfe der Heuristik zu den Formen von Differenzbearbeitung analysiert werden:

- Für die erste Differenzebene ist die Konstitution des Körpersubjekts zu beschreiben. So wird der Schüler Philipp in die didaktischen Praktiken des Zeigens eingewiesen: Er wird von den Lehrerinnen aufgefordert, durch die Klasse zu gehen und die Pilze seinen Mitschülerinnen und Mitschülern unter Versprachlichung seiner Kenntnisse und Erfahrungen zu präsentieren. Die Lehrerinnen agieren in dieser Situation nur aus der Peripherie des Raumes heraus und überlassen Philipp die Rolle des Lehrenden. Die Mitschüler und Mitschülerinnen verbleiben an ihren Plätzen und warten, dass Philipp zu ihnen kommt und sie zum Anfassen der Pilze auffordert.
- Bereits auf der ersten Ebene wurde Philipps Rolle als „Hilfslehrer“ deutlich, dieses wird auf der zweiten Differenzebene durch die Interaktion der Beteiligten verstärkt. Die Lehrerinnen agieren in dieser Situation als Regisseurinnen und behandeln Philipp als Wissenden, der seine Mitschülerinnen und Mitschüler – den als nicht-wissend Angenommenen – an seinem Wissen teilhaben lassen soll. Nicht die Lehrerinnen erzählen etwas über Pilze, sondern Philipp soll diese Wissens- und Vermittlungsposition einnehmen. Obwohl der Schüler diese Rolle zunächst zögerlich einnimmt, vollzieht er doch eigenständig methodisch-didaktische Handlungen, indem er die Schülerinnen und Schüler verbal zum Anfassen der Pilze auffordert. Die „nicht-wissenden“ Mitschülerinnen und Mitschüler akzeptieren scheinbar Philipp in seiner Rolle des Lehrenden und folgen seinen Anweisungen. Damit wird die Aneignungs-Vermittlungskonstellation in diesem Lernarrangement zu einem dreiseitigen Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern, dem Hilfslehrer Philipp und den Lehrkräften.
- Die letzte Differenzebene, die an dieser Stelle betrachtet werden soll, ist laut Heuristik die des Umgangs mit (Schul-)Sachen und Materialien. Indem Philipp seine gesammelten Pilze für den Herbsttisch mit in die Schule gebracht hat, stellt er sie der Gemeinschaft zur Verfügung. Die Lehrerinnen verstärken die Beteiligung der Mitschülerinnen und Mitschüler an dem mitgebrachten „Material“, indem sie Philipp während des Lernarrangements Zeit zum Vorzeigen und Anfassen der Pilze einräumen.

Diese Beispiele aus Lernarrangements der Grundschule wurden ausgewählt, weil in beiden Szenen SchülerInnen als Lehrende agieren. Sie füllen diese Rolle jedoch auf sehr unterschiedliche Art und Weise aus: Während Debby in dem ersten Beispiel durch ihren Wissensvorsprung gegenüber Till ein Wissensmonopol aufbaut, gibt der Schüler Philipp im zweiten Beispiel sein Wissen den Mitschülerinnen und

Mitschülern preis – wenn auch durch Aufforderung der Lehrerinnen. In beiden Fällen spielt das Material eine bedeutende Rolle bei der (Nicht-)Bearbeitung der Differenz: Hier stehen sich Monopolisierung des eigenen Hefters durch Debby im ersten Beispiel und Gemeinschaft erzeugendes Zeigen der selbst gesammelten Pilze durch Philipp in der zweiten Videosequenz gegenüber.

Beide Szenen lassen somit unterschiedliche Vorstellungen von Lernen erkennen. Während uns an der ersten Schule in den bisherigen Erhebungen eher durch die Lehrkräfte stark dominierte frontale Lernsituationen aufgefallen sind, gleicht die Einsetzung des Schülers Philipp zum Hilfslehrer im zweiten Beispiel eher einer – sagen wir vorsichtig – reformpädagogisch inszenierten Situation. Er wird dazu aufgefordert und damit in gewisser Hinsicht auch befähigt, seinen Mitschülerinnen und Mitschülern etwas zeigen und erklären zu können. Demgegenüber erscheint die Schülerin Debby im ersten Videobeispiel nicht dazu aufgefordert, einen Mitschüler durch Erklärungen weiterzuhelfen.

#### 4. Forschungsausblick

Mit einer solchmaßen verfahrenen Rekonstruktion der Lernkultur lassen sich jene diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken herausarbeiten, die über die einzelne Lerngruppe hinaus für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Lehrenden und Lernenden in einer Schule typisch sind. Aber während wir derzeit dominante Elemente einer einzelschulspezifischen Lernkultur für manche Ganztagschulen unserer Untersuchung schon gut benennen können, stehen vergleichende und verallgemeinernde Strukturanalysen und Beobachtungen der Veränderung von Lernkulturen im Laufe der Entwicklung von Ganztagsangeboten noch aus. Hierzu werden weitere Erhebungen und Analysen im Projektverlauf folgen.

#### Anmerkungen

- 1 LUGS ([www.lernkultur-ganztagschule.de](http://www.lernkultur-ganztagschule.de)) ergänzt durch seine mikrologische Prozessforschung, die bundesweite StEG-Studie, die ebenfalls vom BMBF in Auftrag gegeben wurde.
- 2 Ausnahmen bilden eine Berliner Schule, die bereits seit Anfang der achtziger Jahre den Ganztagsbetrieb praktiziert, sowie zwei Brandenburger Schulen, die Mitte der neunziger Jahre auf den Ganztagsbetrieb umgestellt haben.
- 3 Methodologisch orientieren wir uns an der Kameraethnographie von Mohn und Amman (2005; Mohn 2005), um das Serielle von Praktiken der Lernkultur zu erfassen; für die Auswertung des Materials sind wir dabei, auf der Grundlage des ethnographischen Rekonstruktionsansatzes einerseits und hermeneutischer Verfahren andererseits ein eigenes Verfahren zu entwickeln. Wir verstehen unser Projekt auch im Sinne einer Grundlagenforschung als Beitrag zur Weiterentwicklung qualitativer Unterrichtsforschung.
- 4 Dabei schließen wir zum einen an die Theorie sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz 2000,

- 2003) und zum anderen an die Theorie der Performativität an (vgl. Butler 1998; in der Erziehungswissenschaft Wulff u.a. 2001, 2004).
- 5 Die folgende Darstellung beruht auf der Videoaufzeichnung und Interpretation von Kerstin Rabenstein und Evelyn Lahr.
  - 6 Alle Namen wurden geändert.
  - 7 Die folgende Darstellung beruht auf der Videoaufzeichnung und Interpretation von Till-Sebastian Idel und Sabrina Klais.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf 2006: Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Butler, Judith 1988: Hass spricht. Berlin
- Holtapps, Heinz Günter 2005: Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, Katrin u.a.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund, S. 7-44
- Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin 2007: Vom Unterricht zur Lernkultur: Methodologische Überlegungen zur praxis- und kulturtheoretischen Grundlegung rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Vortrag im Rahmen der Tagung der Kommission Schulforschung/ Didaktik der Sektion Schulpädagogik der DGfE. „Allgemeine Didaktik trifft Lehr-Lernforschung“. Hildesheim, 09.03.2007
- Kolbe, Fritz-Ulrich 2006: Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München/ Basel, S. 161-177
- Kolbe, Fritz-Ulrich 2004: Schulentwicklungsforschung als Prozessforschung. Rekonstruktive empirische Bildungsforschung am Beispiel der Einführung ganztägiger Schulangebote. In: sozialerSinn 3/2004, S. 477-505
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Badawia, Tarek/ Graf, Katharina/ Idel, Till-Sebastian/ Kamp, Martin/ Kunze, Katharina/ Münch, Maria-Theresia 2007: Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. Endbericht der wiss. Begleitung „Einführung Ganztagschule in neuer Form“ in Rheinland-Pfalz, MBFJ Mainz, i.E.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin 2005: Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur in ganztagschulischen Angeboten. Antrag an das BMBF (vgl.: <http://www.lernkultur-ganztagschule.de>)
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Fritzsche, Bettina/ Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) 2007a: Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, i.E.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Fritzsche, Bettina/ Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin 2007b: Ganztagschule als Schule entwickeln. Eine Studie zu Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In: Pädagogik, Heft 5, S. 82-87
- Kunze, Katharina/ Kolbe, Fritz-Ulrich 2006: Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wiss. Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schwalbach/Ts., S. 255-263
- Mohn, Elisabeth 2005: Permanent Work on Gazes. In: Knoblauch, Hubert/ Raab, Jürgen/ Soeffner, Hans-Georg/ Schnettler, Bernt (Hrsg.): Video-Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology, Frankfurt/M.
- Mohn, Elisabeth/ Amman, Klaus 2005: Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. Göttingen
- Reckwitz, Andreas 2000: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weiswist

- Reckwitz, Andreas 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32.4, S. 282-301
- Wernet, Andreas 2000: Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) 2001: Grundlagen des Performativen. Sprache, Macht, Handeln. Weinheim/München
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) 2004: Die Kultur des Rituals. München

*Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels*

## Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen

Gefördert durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und auf Grund der Erfordernisse von Familie und Beruf sowie nach den Resultaten der großen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU) ist der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen bundesweit vorangeschritten. In diesem Kontext wurde durch den Senator für Bildung und Wissenschaft der Stadt Bremen ein Modellprojekt initiiert, bei dem an drei Bremer Ganztagsgrundschulen ein neues Arbeitszeitmodell eingeführt wurde. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des so genannten „Präsenzarbeitszeitmodells“ sollen im Folgenden präsentiert werden. Dabei werden sowohl empirische Längsschnitt-Befunde auf Ebene der Schulleitungen und des pädagogischen Personals, als auch auf Schülerebene präsentiert.

### 1. Ziele und Begründungen für veränderte Lern- und Arbeitszeitbedingungen

Das Präsenzarbeitszeitmodell („35 Stunden Präsenzzeit für Lehrkräfte an Grundschulen“), basiert auf der gesetzlich festgelegten Unterrichtsverpflichtung. Vollzeitkräfte sind danach 35 Zeitstunden an den Schulen anwesend, davon entfallen 21 Zeitstunden auf den Unterricht und 14 Zeitstunden auf Kooperations- und Planungszeiten.

Kerngedanke des Präsenzarbeitszeitmodells ist es, einen ausreichenden Rahmen zu bilden, um gebundene Ganztagschulen und die darin enthaltenen konstitutiven pädagogischen Gestaltungselemente in adäquater Form in die Praxis umsetzen zu können. So soll dem pädagogischen Personal beispielsweise die Möglichkeit gegeben werden, in eigens dafür vorgesehenen Präsenzzeitfenstern miteinander zu kommunizieren, sich auszutauschen und zu kooperieren, um somit zu einer Verbesserung der Unterrichtskultur beizutragen. Ferner kann eine Präsenz des pädagogischen Personals in der Schule über die reguläre Unterrichtszeit hinaus zu einem verbesserten Lehrer-Schüler-Verhältnis beitragen. Leitendes Ziel dabei ist es, eine qualitativ hoch entwickelte, individuelle und kindzentrierte Förderung zu erreichen. Wie seit der PISA-Studie bekannt ist, gehören insbesondere Kinder aus

sozial benachteiligten Milieus zu den „Bildungsverlierern“ unserer Gesellschaft (vgl. Bos u.a. 2003; Holtappels 2003; Pfeifer 2006). Besonders für diese Kinder bietet eine ganztägige Beschulung Chancen, etwaige aufgrund sozialer Herkunft bedingte Nachteile durch erweiterte Lernmöglichkeiten auszugleichen.

Auch im Hinblick auf die wachsenden Anforderungen an Lehrer, insbesondere an Ganztagschulen, begründet sich die Suche nach neuen Formen der Arbeitszeitgestaltung.

## **2. Forschungsleitende Fragestellungen und Untersuchungsdesign**

Die Begleitforschung, die dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund im Jahre 2004 übertragen wurde, untersuchte über zwei Jahre, von Herbst 2004 bis Ende 2006, den Verlauf der Einführung des Arbeitszeitmodells sowie dessen Bedingungen und kurzfristige pädagogische Effekte.

Dabei wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich eine Kombination zwischen einer Gestaltung des Ganztagsbetriebs und einem innovativen Arbeitszeitmodell als pädagogisch förderliche Grundschulgestaltung erweist. Die Fragestellungen im Einzelnen waren dabei:

- wie das Arbeitszeitmodell in der Schulpraxis angenommen und gehandhabt wird,
- wie sich Arbeitszeitverbrauch und Arbeitsbelastung und -entlastung bei den Lehrkräften und beim nichtunterrichtenden Personal entwickeln,
- wie sich das Verhältnis zwischen quantitativem und qualitativem Be- und Entlastungsempfinden des Personals darstellt
- und wie sich die Arbeitszufriedenheit und das Arbeitsklima in den Schulen entwickeln.
- Weitere Fragestellungen zielten darauf ab, welche Effekte sich im Hinblick auf eine flexible Zeitnutzung und Rhythmisierung des Schultages für die pädagogische Arbeit mit Schüler/innen ergeben,
- und inwieweit die veränderte Zeitorganisation Effekte auf die Lehrerkooperation und die Lehr-Lern-Kultur zeigt.

Die empirischen Analysen bezogen sich auf drei gebundene Ganztagsgrundschulen, die mit dem Präsenzarbeitszeitmodell für Lehrkräfte arbeiten. Im Abstand von einem Jahr wurden im Längsschnitt zu zwei Messzeitpunkten Tätigkeitsumfang und Tätigkeitsprofile sowie subjektiv wahrgenommene Arbeitsanforderungen des Personals ebenso in den Blick genommen wie die Entwicklung der Lernkultur und der Kooperation. Eine Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gewährleistete die Erfassung der notwendigen Daten. Hierbei wurden für die betreffenden Schulen auch Schulleitungs-, Lehrer- und Schülerdaten aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Erhebung 2005) genutzt.



Dabei konnten für bestimmte Daten Vergleiche zu einer speziell ausgewählten Kontrollgruppe vergleichbarer Bremer Ganztagsgrundschulen vorgenommen werden, die nicht mit dem Präsenzzeitmodell arbeiten. Das Matching dieser Kontrollgruppe wurde nach Sozialindikatoren der Einzugsbezirke vorgenommen (vgl. Bos u.a. 2006, 149 ff.).

### 3. Zentrale Befunde

Bei der Interpretation der im Folgenden dargestellten zentralen Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass der Entwicklungsprozess der Modellschulen noch nicht abgeschlossen ist. Die beiden Erhebungswellen wurden zwar im Längsschnitt durchgeführt, jedoch befinden sich die Modellschulen im Hinblick auf das Präsenzzeitmodell nach abgeschlossener Implementation im Prozess der Optimierung und Konsolidierung, nicht zuletzt auch hinsichtlich der Integration neuer Lehrkräfte. Zudem stellten die Umbauarbeiten an den Schulgebäuden, die im Zuge der Umstellung auf den Ganztagsbetrieb notwendig wurden, zeitweise erhebliche Belastungen für den Schulbetrieb dar.

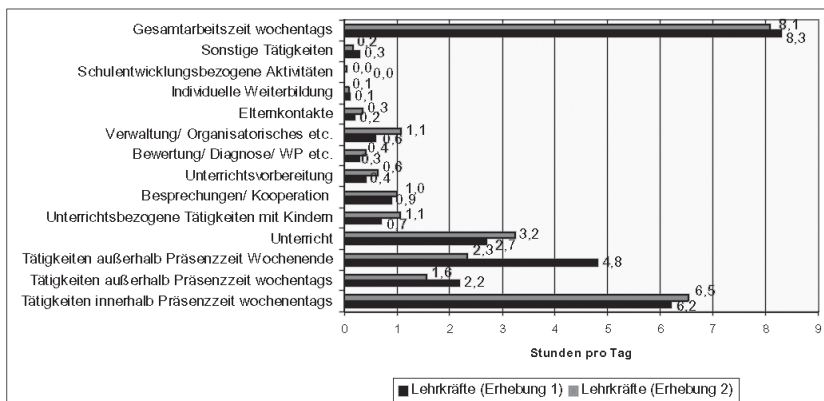
Auf Grund der vorliegenden Befunde der Längsschnittuntersuchung ist jedoch zu vermuten, dass das pädagogische Personal mit fortschreitender Elaboration des Arbeitszeitmodells davon zunehmend profitieren wird. Die Befunde lassen aber freilich keine Prognose über eine – erfahrungsgemäß erst drei bis fünf Jahre nach der Implementation erfolgende – Konsolidierungsphase zu.

#### 3.1 Arbeitszeitverbrauch

Die Auswertung der quantitativen Arbeitszeitdaten zeigt, dass die „Gesamtarbeitszeit wochentags“, welche sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Tätigkeiten beinhaltet, seit dem Zeitpunkt der ersten Erhebung von 8,3 Stunden (in 2005) auf 8,1 Stunden (in 2006) gesunken ist (vgl. Abb. 1).

Gleichzeitig ist zudem in den Bereichen „Tätigkeiten außerhalb der Präsenzzeit wochentags“ und „Tätigkeiten außerhalb der Präsenzzeit Wochenende“ eine Verminderung des Zeitverbrauchs zu verzeichnen, während sich die „Tätigkeiten innerhalb der Präsenzzeit wochentags“ von 6,2 auf 6,5 Stunden erhöhten. Die Lehrkräfte beanspruchten für Tätigkeiten außerhalb der Präsenzzeit an Wochentagen in 2005 durchschnittlich 2,2 Stunden täglich, während es in 2006 nur noch 1,6 Stunden sind. Bezüglich des Zeitaufwandes an Wochenenden ist ein noch deutlicherer Rückgang erkennbar: Anstatt 4,8 Stunden pro Woche für berufliche Tätigkeiten am Wochenende (in 2005) ist in 2006 eine Halbierung auf 2,3 Stunden registrierbar. Diese Trends verdeutlichen, dass es den Lehrkräften mit Hilfe des Präsenzarbeitszeitmodells zunehmend besser gelingt, berufliche Tätigkeiten, die zuvor in der Freizeit erledigt worden sind, in die reguläre Arbeitszeit zu integrieren.

Abb. 1: *Tätigkeitsumfang von Lehrkräften im Vergleich  
(Erhebung 1 – Erhebung 2)*



Erhebung 1: n=43, Erhebung 2: n=36

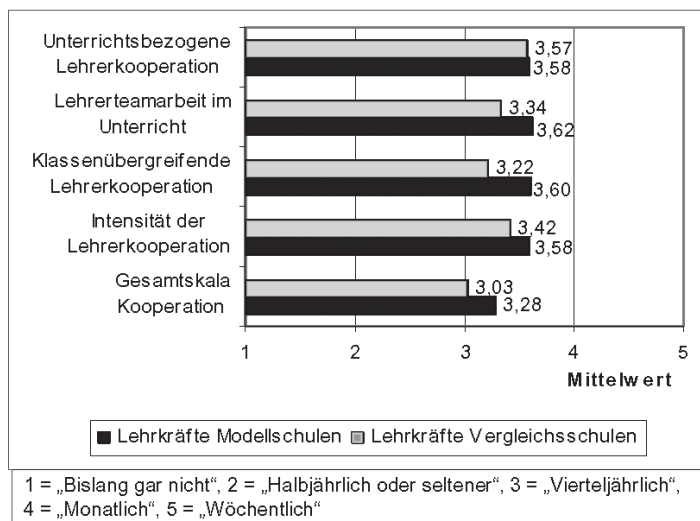
### 3.2 Lehrerkooperation

Eine ganztägige Schulorganisation hat nicht zwangsläufig auch qualitative und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht zur Folge. Diese Weiterentwicklungen basieren meist auf einer intensiven Kooperation des gesamten pädagogisch tätigen Personals innerhalb der Schule. Diesen Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand der Kooperation innerhalb des Kollegiums und einer erfolgreichen Innovation der Schule belegen auch die Ergebnisse verschiedener Studien zu Schulentwicklungsprozessen und zur Schulwirksamkeit, allerdings bezüglich der Lehrerkooperation (vgl. z.B. Holtappels 2002; Purkey & Smith 1983; Rutter u.a. 1979).

Wie die Abbildung 2 zeigt, konnten bei der Auswertung der StEG-Daten neben einer Gesamtskala, die die Intensität der praktizierten Kooperation innerhalb des Kollegiums widerspiegelt (Materialaustausch, Abstimmung über Leistungsanforderungen und Lernentwicklung der Lernenden, gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht, Förderung etc.), drei Subskalen gebildet werden, die sich in die Bereiche „Unterrichtsbezogene Lehrerkooperation“, „Klassenübergreifende Kooperation“ und „Lehrerteamarbeit im Unterricht“ unterteilen lassen. Während sich hinsichtlich der „Unterrichtsbezogenen Lehrerkooperation“ keine Unterschiede zwischen den drei Modellschulen und den Vergleichsschulen zeigen, weisen die Modellschulen für die weiteren zwei Skalen bessere Ergebnisse auf. „Klassenübergreifende Lehrerkooperation“ und „Lehrerkooperation

im Unterricht“ finden in den Modellschulen durchschnittlich monatlich statt, während die Lehrkräfte der Vergleichsschulen nur vierteljährlich Zeit für diese Kooperationsformen finden.

Abb. 2: *Kooperationsverhalten der Lehrkräfte (2. Erhebung 2006)*  
(Modellschulen:  $n=40$ ; Vergleichsschulen:  $n=47$ )



Darüber hinaus wird die Kooperation zwischen Lehrkräften und nichtunterrichtendem Personal seitens der Lehrkräfte der Modellschulen besser bewertet. Positive Effekte zeigen sich besonders hinsichtlich der Aspekte „Beurteilung des Auskommens zwischen den Disziplinen“, „Auffassung bezüglich der Inhalte und Arbeitsformen der Schule“ und „Akzeptanz der Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals“. Die Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung stützen diese positiven Befunde zusätzlich.

Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass sich das Präsenzzeitmodell positiv auf die Entwicklung von Teamstrukturen und die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Disziplinen in den Schulen auswirkt. Die längere Anwesenheit in der Schule scheint demnach mehr Raum für Zusammenarbeit zu schaffen.

### 3.3 Arbeitsklima

Aus den Daten der StEG-Erhebung ergibt sich bezüglich des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit ein eher heterogenes Bild. So geht aus den Daten hervor,

dass der „kollegiale Zusammenhalt“ sowie die „Innovationsbereitschaft“ an den Vergleichsschulen tendenziell ausgeprägter sind. Die Lehrerzufriedenheit mit der Realisierung des Ganztagsbetriebs ist hingegen an den Modellschulen höher. Diese quantitativen Befunde werden jedoch durch die Interviewaussagen der Lehrkräfte weiter präzisiert. So geht aus den Interviews hervor, dass die Kooperation und der Austausch mit den Kollegen als „bereichernd“ empfunden werden, da zum einen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können und sich die Verantwortung auf ein Team verteilt und nicht auf den Einzelnen konzentriert. Zum anderen wird berichtet, dass während der Kooperationsprozesse wertvolle Inputs erarbeitet werden, die in Alleinarbeit viel schwieriger zustande gekommen wären. Daher wird auch der längere Arbeitstag nicht als Belastung erlebt.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich aus den Interviews mit dem nichtunterrichtenden Personal. Im Vergleich zur ersten Erhebung ist insgesamt betrachtet eine Verbesserung des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit spürbar, jedoch nicht in dem Maße wie bei den Lehrkräften. Als Ursache werden oft die Anstellungsbedingungen genannt. In diesem Zusammenhang werden zum einen finanzielle Konditionen bemängelt, zum anderen zu gering bemessene Kooperationszeitkontingente, womit eine berufsgruppenübergreifende Kooperation erschwert wird. Von den Lehrkräften wird dies in den Interviews untermauert. Die Auswertung der StEG-Erhebung des nichtunterrichtenden Personals stützt dieses Ergebnis.

An einer der drei Modellschulen wird das Arbeitsklima besonders gut bewertet. Im Gegensatz zu den beiden anderen Modellschulen arbeitet diese Modellschule nach dem Prinzip der „Lernhäuser“. Dabei werden etwa 75 Schüler/innen jahrgangsgemischt in flexiblen Gruppen unterrichtet. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung war eine Weiterentwicklung des Lernhausmodells gerade abgeschlossen, wobei die Häuser und die Teams weiter verkleinert wurden. Das pädagogische Personal berichtete, dass die Verkleinerung der Lernhäuser und die damit verbundene Verkleinerung der Teams noch zu einer weiteren Verbesserung des Arbeitsklimas innerhalb dieser Teams beigetragen haben.

### *3.4 Belastungsempfinden*

Bei der Auswertung der StEG-Daten bezüglich des Belastungsempfindens der Lehrkräfte zeigt sich in der Gegenüberstellung mit den Vergleichsschulen kein signifikanter Effekt. Bei der Frage nach empfundenen Entlastungen durch die neuen Möglichkeiten des Ganztagsbetriebs bewerten die Lehrkräfte der Modellschulen diese eher als entlastend als die Lehrkräfte der Vergleichsschulen, was für den Erfolg des Präsenzzeitmodells spricht.

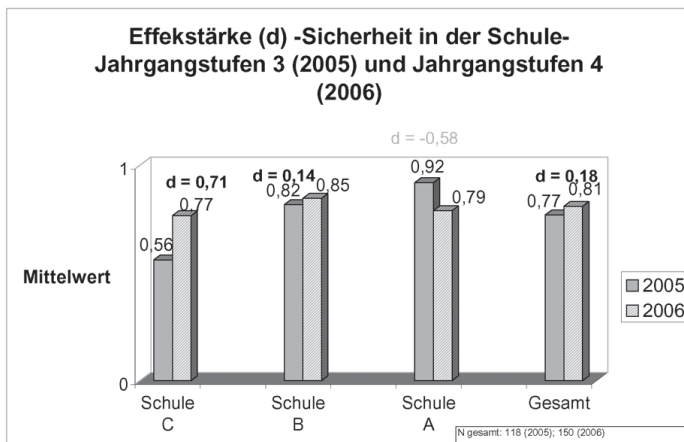
Das subjektive Belastungs- bzw. Entlastungsempfinden scheint im Zusammenhang mit der Fähigkeit zu stehen, die veränderte Arbeitszeit im Sinne des Modellprojektes zu nutzen, also mit einer Sinn gebenden Umsetzung der Neuerungen. Der indivi-

duell empfundene Nutzen wirkt sich auf die Bewertung des Modells aus. Daher ist anzunehmen, dass die Arbeitsbelastungen künftig eher sinken und Anforderungen noch besser zu managen sind, da die positiven und nützlichen Aspekte des Arbeitszeitmodells mit dessen fortschreitender Elaboration deutlicher hervortreten werden. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung konnten diesbezügliche Aussagen in den Interviews öfter registriert werden als zum Zeitpunkt der ersten Erhebung.

### 3.5 Befunde auf Schülerebene

Auch aus Schülersicht sind in zentralen Bereichen des Schülerlernens Qualitätsverbesserungen erkennbar. So hat das Sicherheitsgefühl über alle drei Modellschulen betrachtet zugenommen (vgl. Abb. 3). Auch die individuellen Lernstrategien der befragten Schüler/innen sowie die empfundene Zeitrhythmisierung verbesserten sich gegenüber dem ersten Erhebungszeitpunkt.

Abb. 3: *Sicherheit in der Schule – Jahrgangstufen 3 (2005) und Jahrgangstufen 4 (2006)*



Interessant ist dabei die Tatsache, dass bei nahezu allen Befunden auf Schülerebene die Schule mit den höchsten Anteilen an Kindern aus Migrantenfamilien und aus wirtschaftlich benachteiligten Familien die größten positiven Veränderungen im Verhältnis zum ersten Erhebungszeitpunkt aufweist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Maßnahmen und Arbeitsformen, wie sie das Präsenzarbeitszeitmodell beinhaltet, zum Beispiel die verbesserten Kooperationsmöglichkeiten, besonders auch für Schulen mit sozial benachteiligten Gruppen geeignet sein könnten.

Als ein weiterer interessanter Aspekt stellte sich heraus, dass die Modellschule,

deren Resultate schon in der Ausgangssituation zum Zeitpunkt der ersten Erhebung das höchste Niveau hatte, im Längsschnitt nicht solch markante positive Veränderungen erzielen konnte, wie die Brennpunkt-Schule. Da die Schüler/innen dieser Schule schon zum Zeitpunkt der ersten Erhebung ein relativ hohes Niveau an den Tag legten, konnten die Maßnahmen des Präsenzarbeitszeitmodells vermutlich weniger markant wirken, als bei den Schüler/innen der Brennpunkt-Schule, deren Resultate in der ersten Erhebung wesentlich niedriger waren.

#### 4. Entwicklungserfolge und Entwicklungsbedarfe

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wird, lassen die Befunde der vorliegenden Erhebungen, sowie die Auswertung der Daten des StEG-Projektes eine positive Entwicklung bezüglich der in den forschungsleitenden Fragestellungen aufgeworfenen Aspekte erkennen. Daher liegt die Vermutung nahe, dass mit zunehmender Konsolidierung des Präsenzzeitmodells sowohl das pädagogische Personal als auch die Schüler zunehmend profitieren werden. Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Entwicklungserfolge des Präsenzarbeitszeitmodells zusammengefasst werden. Diese Befunde bedürfen natürlich einer größer angelegten empirischen Überprüfung, um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können, die über den Rahmen der untersuchten Modellschulen hinausgehen. Trotzdem vermitteln diese Befunde bereits ein Bild vom Potenzial des Präsenzarbeitszeitmodells.

Die *Entwicklungserfolge* des Modellprojekts lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Bei der Entwicklung und der Umsetzung des Arbeitszeitmodells wird ein hohes Engagement der Schulleitungen und Kollegien in den Schulen erkennbar. Die Identifikation mit dem Arbeitszeitmodell wurde im Verlauf der Erprobungszeit noch gesteigert.
2. Die Intensität der Lehrerk Kooperation im Unterricht und in der klassenübergreifenden Zusammenarbeit erweist sich als vergleichsweise hoch ausgeprägt und wird zudem während des Untersuchungszeitraumes nochmals verbessert.
3. Der Umfang der zeitlichen Arbeitsanforderungen entspricht in etwa der Situation von Grundschullehrkräften in allen Schulen. Jedoch konnte die Gesamtarbeitszeitbelastung vom ersten zum zweiten Untersuchungsjahr spürbar gesenkt werden. Der Arbeitszeitverbrauch außerhalb der Präsenzzeit konnte durch Umschichtung von Wochenend- auf Wochenarbeit in Präsenzzeiten reduziert werden.
4. Das subjektive Belastungsempfinden hinsichtlich der Arbeitsanforderungen fällt in den Modellschulen nicht höher aus als in den Vergleichsschulen. Das Entlastungsempfinden des pädagogischen Personals wurde durch die intensive Kooperation in den Schulen gestärkt. In den Modellschulen wurden gegenüber den Vergleichsschulen höhere Entlastungen durch die Möglichkeiten des Ganztagsbetriebs in Verbindung mit dem Präsenzarbeitszeitmodell festgestellt.

5. Das Arbeitsklima in den Schulen hat sich im Zeitverlauf verbessert.
  6. In zentralen Bereichen des Schülerlernens (Lernstrategien, Sicherheitsgefühl, Bewertung der Zeitrhythmisierung) werden Qualitätsverbesserungen auch aus Schülersicht erkennbar.
  7. Der Ganztagsbetrieb weist eine vielfältige Lernkultur auf, beispielsweise konnten die Anteile offener Lernformen im Zeitverlauf teilweise noch gesteigert werden.
- Die *Entwicklungsbedarfe* des Modellprojekts lassen sich wie folgt zusammenfassen:
1. Die Präsenzzeiten könnten noch stärker für pädagogische Tätigkeiten in Teamarbeit genutzt werden, vor allem für die Kooperation in unterrichtsbezogenen Tätigkeiten der Unterrichtsplanung und -vorbereitung sowie der Lernentwicklungsdiagnose.
  2. Der Ganztagsbetrieb und die Präsenzarbeitszeit schlagen sich bislang in vielfältiger Lernkultur, hoher Förderintensität und pädagogischer Zeitrhythmisierung nieder, könnten jedoch auch noch für deutlichere Intensitätssteigerungen in der Praxis offener und differenzierter Lernformen im Unterricht genutzt werden.
  3. Die Kooperationszeiten bei Lehrkräften und nicht-unterrichtendem Personal scheinen teils nicht harmonisiert. Für das nicht-unterrichtende Personal sind die verfügbaren Kooperationszeiten nicht ausreichend.
  4. Die Arbeitsanforderungen führen bei Teilzeitkräften zu hohem Zeitverbrauch und teilweise auch zu höherem Belastungsempfinden, womit Bedarf für Organisationsentwicklung und Personaleinsatzplanung angezeigt ist.

## 5. Empfehlungen für eine Optimierung des Präsenzarbeitszeitmodells

Unabhängig vom Erfolg des Präsenzarbeitszeitmodells konnten im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Modellschulen auch Bedingungen identifiziert werden, die für dessen Gelingen von grundlegender Bedeutung sind. Die nachfolgend aufgeführten Empfehlungen wurden daraus abgeleitet und sollen eine weitere Optimierung der Präsenzarbeitszeit an den Modellschulen ermöglichen. Damit bietet sich potentiell interessierten Schulen und Administrationen zugleich ein Überblick über grundlegende „Eckpfeiler“, die das „Fundament“ dieses Arbeitszeitmodells bilden und dessen Erfolg bedingen.

### 5.1 Empfehlungen auf Schulebene

- (1) Für eine individuell adäquate Aneignung und Nutzung der Möglichkeiten des Präsenzzeitmodells bedarf es geeigneter Personalentwicklungsmaßnahmen für neue Lehrkräfte und Lehrpersonen mit Adaptionsproblemen.
- (2) Formen der Organisationsentwicklung sollten für eine Optimierung der

Personaleinsatzplanung und der Anpassung von Arbeitsanforderungen unter Berücksichtigung der Situation von Teilzeitkräften genutzt werden.

- (3) Um Arbeitsabläufe, Tätigkeitsstrukturen und Belastungssituationen kontinuierlich beobachten und prüfen zu können, werden periodische Formen interner Evaluation für das Personalmanagement und die Lernorganisation empfohlen.
- (4) Feste Zeitkontingente für gemeinsame Teamsitzungen und den Austausch zwischen den Teams sollten unter Einbeziehung des gesamten pädagogischen Personals beibehalten und ausgebaut werden.
- (5) Die Präsenzzeiten sollten noch intensiver für die Kooperation der Lehrkräfte in Bezug auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten der Unterrichtsplanung/-vorbereitung und der Lernentwicklungsdiagnosen genutzt werden. Ziel muss es ein, größere Anteile individueller Einzelarbeit durch teamartige Arbeitsstrukturen zu ersetzen.

## *5.2 Systembezogene Empfehlungen für die Bildungsadministration*

- (1) Die räumlichen und sachlichen Voraussetzungen müssen vor Beginn eines Modellprojekts geschaffen werden. Empfehlenswert ist eine Prozessbegleitung für Schulen, die neu mit der Präsenzzeit beginnen.
- (2) Um die personelle Fluktuation zu begrenzen, wird empfohlen, dass Schulen stellenscharfe Ausschreibungen vornehmen können bzw. für das Schulmodell geeignetes Personal auswählen oder zugewiesen bekommen.
- (3) Für das nicht-unterrichtende pädagogische Personal sollte die Arbeitszeitregelung so gestaltet sein, dass hinreichende Kooperationszeiten für die Kooperation untereinander und mit Lehrkräften gewährt werden. Nur auf diesem Wege können Austausch, Koordination und intensive pädagogische Teamarbeit in kindbezogenen Tätigkeiten optimiert werden.
- (4) Es sollte sichergestellt sein, dass künftig die Parameter für die personellen Ressourcen unverändert bleiben und zudem personelle Kapazitäten für Fortbildung und Vertretungsfälle bereitstehen.
- (5) Für die Einführung des Präsenzzeitmodells in Schulen ist ein schrittweises Vorgehen bei der Umstellung vom Halbtags- auf den Ganztagsbetrieb zu empfehlen.

Im Zuge der Begleitforschung verdichteten sich zudem die Hinweise darauf, dass Schulen ein bestimmtes Sockelniveau in der ganztägigen Lernkultur und der pädagogisch-organisatorischen Arbeitsweise erreicht haben müssen, bevor ein weiterer Schritt in ein elaborierteres Modell der Schulorganisation pädagogisch zielführend und zumutbar wird. Schulen, die das Präsenzzeitmodell einführen wollen, sollte dies jedoch mit Unterstützung ermöglicht werden, denn wie die Befunde zeigen scheint das Präsenzzeitmodell dazu geeignet, in idealer Weise die ganztägige Schulorganisation und Lernkultur zu entwickeln und zu gestalten.



## *Literatur*

- Bos, W., Lankes, E.-M. et al. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Bos, W., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.) Münster, S. 69-134
- Bos, W., M. Pietsch et al. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, R. Schulz-Zander (Hrsg.) Weinheim und München, S. 149-159
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim und München
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München
- Pfeifer, M. (2006): Bildung auf Finnisch. Anspruch – Wirklichkeit – Ideal nach PISA. München
- Purkey, St. C., Smith, M. S. (1983): Effective Schools. A Review. In: The Elementary School Journal, Heft 4
- Rutter, M. u.a. (1979) Fifteen Thousand Hours. London

Alexander Scheuerer

## „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagsschule und schulische Förderung

*Hans Pfeiffer steht nun auf dem weiten  
Schulhof und hört zum ersten Mal den  
blechernen Ton des Armsünderglöckchens,  
das bis auf weiteres den Rhythmus seines  
Lebens bestimmen wird.  
Heinrich Spoerl, Die Feuerzangenbowle*

Gute Ganztagsschulen zeichnen sich durch ein durchdachtes pädagogisch-didaktisches Konzept der Rhythmisierung des Schulalltags aus. Die Lernanforderungen an die Schüler und die Bedürfnisse nach Erholung und Entspannung sind kind-, bzw. jugendgerecht aufeinander abgestimmt.

Ein rhythmisierter Schulalltag, der den gegensätzlichen Bedürfnissen und Interessen seiner Mitglieder Rechnung trägt, stellt einen hohen Anspruch an jede Schulorganisation. Im Folgenden soll anhand von acht Bemerkungen (siehe dazu das Organigramm) entwickelt werden, was Rhythmisierung bedeutet, welche Chancen ein rhythmisierter Schulalltag für die Entwicklung der Schüler bieten kann. An zwei Beispielen, einer Ganztagsschule in offener und einer in gebundener Form, soll gezeigt werden, wie ein rhythmisierter Schulalltag praktisch aussieht. Aber dabei soll nicht ausgeblendet werden, welche hohen Anforderungen Rhythmisierung beinhaltet und welche Probleme und Widersprüche damit verbunden sind.

1. *Rhythmisierung* bedeutet im griechischen Ursprung des Wortes den erlebten Rhythmus als harmonische Bewegung oder den periodischen Wechsel natürlicher Vorgänge zu erleben (Appel, 142). Auf die Schule übertragen bedeutet die Rhythmisierung, den Schulalltag abwechslungsreich und sinnerfüllt, durch einen *Wechsel der Aktivitäten* von Anspannung und Entspannung, Anstrengung und Erholung sowie Aktion und Kontemplation zu gestalten.

2. Die *Gründe* für einen rhythmisierten Schulalltag sind vielfältig und folgen unterschiedlichen Begründungszusammenhängen. (Die verschiedenen Gründe für Rhythmisierung geben zugleich einen Einblick in ihre Geschichte.)

- Ein erster Impuls kam von der *Reformpädagogik*, die ausgehend von ihrer Besinnung auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes, Schule neu gestaltete und kindgerechter organisierte. Ein Nachhall der reformpädagogischen Ideen fand sich in der Ganztagsschuldiskussion in den 50er und 60er Jahren wieder.
- Ein frühes Argument für einen rhythmisierten Tagesablauf von Ganztagsschulen waren Erkenntnisse zur *Belastbarkeit* von Schülern und Einsichten über die physiologische Leistungskurve der Kinder, die in der Unterrichtsorganisation berücksichtigt werden sollten.
- Das menschliche Leben unterliegt dem Prinzip einer rhythmischen Ordnung. So beschreibt der *Biorhythmus* die über den Tag verteilten Leistungshöhepunkte und Tiefpunkte, wobei sich die Biokurve bei Menschen individuell stark unterscheiden kann. Zwar kann der Mensch unabhängig von seinen natürlichen Umweltrhythmen leben, aber dies kann Störungen und Krankheiten (z.B. durch Schicht- und Nachtarbeit) hervorrufen.

Burk fordert deshalb, dass Schulen ihren Jahres-, Wochen- und Tagesplanung nach rhythmischen Gesichtspunkten unterrichten, um eine „*kindgerechte rhythmisierte Zeitstruktur*“ (Burk, 67) verwirklichen zu können.

- Die Berücksichtigung der physiologischen Leistungskurve von Schüler/innen und medizinische Erkenntnisse zur Belastbarkeit von Kindern lösten in den 50er Jahren die Debatte um eine *angemessene Rhythmisierung* des Schulalltags aus. Im Vordergrund stand dabei die Grundsatzfrage, welche Fächer eher vormittags- oder nachmittagsgeeignet seien.
- Die reformpädagogische Rückbesinnung auf die Interessen- und Bedürfnislage von Kindern und Jugendlichen zeigt, dass Schule anders organisiert werden muss, als in der bloßen Aneinanderreihung von Unterrichtsstunden. Hentigs bekanntes Diktum von „*Schule als Lebens- und Erfahrungsraum*“, als einen Ort, an dem geeignete Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen herrschen, verlangt auch einen anderen Zeitbegriff als den bekannten 45-minütigen Rhythmus der Einzelstunde.
- Die *Kritik an dem 45-Minuten-Rhythmus* und die Unmöglichkeit diesen auf den ganzen Tag auszudehnen, war ein weiteres Motiv nach anderen Formen der Rhythmisierung des Schulalltags zu suchen. Zudem zeigte sich, dass der im 45-Minuten-Takt vorgenommene Wechsel von Fach und Lehrer bestenfalls nur das kognitive Lernen förderte und andere Lernformen vernachlässigte.
- Im Zuge der Schulentwicklung experimentierten Einzelschulen durch Veränderungen des Unterrichts und des Zeitrhythmus, um eine *neue Lernkultur* zu etablieren, die den Schülern gerechter würde und der Zerstücklung des Lernstoffes entgegenwirke. Projektunterricht über mehrere Tage, Projektwochen als feste Einrichtung im Schuljahr, fachübergreifende Unterrichtseinheiten, die den Gesamtzusammenhang eines Themas erlebbar machen, freie und selbstständigkeitsfördernde Lernformen und Unterrichtsmethoden, Veränderung der

Klassenräume, neue Sozialformen und die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld sind einige Stichworte dazu, die Messner (Messner, 54) zusammenfassend als das Bestreben beschreibt, ein lebendiges Schulleben zu entwickeln.

- Die Suche nach einer *neuen Lernkultur* beinhaltet auch Überlegungen zu einer anderen Rhythmisierung des Schulalltags und Überlegungen zu anderen Zeitfolgen für den Unterricht. Schnell wurde deutlich, dass die Veränderung des 45-Minuten-Rhythmus‘ ein besseres oder intelligenteres Arrangieren von Lernprozessen ermöglicht. Soziales Lernen in Gruppen, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, Rückmeldungen über die eigenen Leistungen bei Präsentationen benötigen *andere Zeitkorridore*. Die Einrichtung verschiedener Organisationsformen, die das Lernen von Frontalunterricht bis Projektunterricht ermöglichen, kann ein Thema abwechslungsreich erfahren und gestalten. Bei einer anderen Rhythmisierung des Schulalltags wäre auch Raum für soziale Prozesse, wie Zeit für Gespräche, dem Nachgehen gemeinsamer Interessen und der Durchführung gemeinsamer Tätigkeiten von Lehrern und Schülern im Freizeitbereich. Der daraus resultierende Rollenwechsel wird meistens positiv erlebt und stärkt die Gemeinschaft. Und das ist ein ganz gewichtiger Aspekt: Die Kombination unterschiedlich organisierter Lernprozesse unter Einbezug der Interessen und Mitsprache der Schüler ermöglicht die Chance, dass sich Schülerinnen und Schüler ein Stückweit mit Schule und Unterrichtsinhalten identifizieren können.
- Eine andere Form der Rhythmisierung des Schulalltags ermöglicht auch, dass das *Lernen nachhaltiger* wird. Durch das unterschiedliche Arrangieren von Lernprozessen erfahren die Schüler unterschiedliche Zugänge und Bearbeitungsverfahren zu einem Thema und damit erhöht sich die Chance, dass sie sich auf das Thema einlassen. Durch regelmäßige Übungsphasen, Fördermöglichkeiten am Nachmittag, Hausaufgabenbetreuung und die
- Entwicklung von Förderplänen sowie individuellen *Förderunterricht* kann der Lernstoff nochmals bearbeitet und vertieft werden. Damit erhöht sich die Chance, dass sich die Inhalte besser in den Gehirnen einprägen.
- Letztlich kann das Ziel der Rhythmisierung des Schulalltags so zusammengefasst werden, dass es darum geht, *Schule* für alle Beteiligten *humaner zu gestalten* und das Lernen nachhaltiger zu organisieren. Messner spricht davon „den Zeit- und Arbeitstakt zu vermenschlichen“ (Messner, 61) und Appel sieht das Ziel der Rhythmisierung darin, die Belastungsziele der Schule durch ein „einfühlsam wechselndes Arrangement aller Lebens- und Lernvorhaben sichtbar für Schülerinnen und Schüler zu gestalten“ (Appel, 140).

3. Folgende *Formen* der Rhythmisierung werden im Allgemeinen unterschieden: (davon abweichende Definitionen vgl. Burk, 68 und Kolbe/Rabenstein/Reh, 8)

- *Äußere Rhythmisierung*

Die äußere Rhythmisierung, auch als Takt bezeichnet, bezeichnet die schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung, also die Stundenplangestaltung. Darin werden die Dauer und Abfolge von Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtsblöcken und die Pausen festgelegt, sowie die Zeiten, wann die Schule öffnet, wann das Mittagessen, der Fach- und Projektunterricht und die Arbeitsgemeinschaften stattfinden.

- *Innere Rhythmisierung*

Die innere Rhythmisierung beschreibt den Ablauf des Lernprozesses innerhalb einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtsblöcken. Hierbei können sich durch den Lehrer gelenkte Phasen mit offenen, von den Schülerinnen und Schülern selbst gestalteten Phasen, abwechseln. Jede Unterrichtsstunde oder jeder Unterrichtsblock hat so seine jeweils spezifisch gestaltete Lernstruktur oder Lernphasen, die von dem jeweiligen Lehrer und der Lerngruppe gesteuert wird.

- *Wochen- und Jahresrhythmisierung*

Rhythmisierung bezieht sich nicht nur auf die Gestaltung eines Schultages, sondern auch auf größere Zeitabschnitte. So kann das Schuljahr nach besonderen schulischen Ereignissen gestaltet werden wie Sommer- und Weihnachtsfest, Werkstattabende, Schulfeste, Projekt- und Praktikumszeiten.

Dies ermöglicht Bildung in ihrer Sinnhaftigkeit zu erfahren und stärkt die Schulgemeinschaft. Beispiele für eine Wochenrhythmisierung sind der Morgenkreis am Anfang der Woche oder der Klassenrat am Ende einer Schulwoche.

- *Eigenrhythmus des Lernen*

Jeder von uns entwickelt im Laufe seines Lebens einen eigenen Rhythmus des Lernens, der in einer individuell geprägten Abfolge von Anspannung und Entspannung besteht. Daneben hat jeder seine besonderen Gewohnheiten beim Lernen entwickelt (Ort, Zeit, Umgebung, Gestaltung des Arbeitsplatzes etc.).

Eine individuelle Rhythmisierung findet so bei jedem Lernen statt und jeder von uns bestimmt seine Lernprozesse selbst (Scheunpflug, 59). Die Entwicklung von Lernstrategien im Unterricht, regelmäßige Gespräche über den Leistungsstand und die schriftliche Festlegung von schulischen Zielen sowie den Weg dahin, helfen Schülern ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und zu steuern.

4. Für die Rhythmisierung des Schulalltages gibt es unterschiedliche *Modelle*, die jeweils das besondere Schulprofil, Bewegungen des Umfeldes und Ziele der Schule widerspiegeln. Es gibt deshalb kein richtiges Modell der Rhythmisierung, sondern nur unterschiedliche Konkretisierungen, die die jeweiligen Interessen und Bedürfnisse der Schulgemeinde, aber auch Grenzen und Beschränkungen materieller wie personeller Art widerspiegeln. Im Folgenden soll jeweils an einem konkreten Beispiel die *Tagesrhythmisierung an einer offenen und gebundenen Ganztagschule* beschrieben werden.

*Ganztagsschule Hegelsberg in Kassel (offene Ganztagsschule)*

Die Ganztagsschule im offenen Modell kann keine wirkliche Rhythmisierung über den ganzen Tag durchführen, weil der Pflichtunterricht am Vormittag stattfindet und am Nachmittag die Wahlangebote im Freizeitbereich, Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften und Fördermaßnahmen liegen. Trotz dieser Beschränkung versucht die Schule ein pädagogisches Konzept umzusetzen, das den Unterricht am Vormittag mit den nachmittäglichen Angeboten sinnvoll und intelligent miteinander vernetzt; dieses organisatorische Konzept soll im Folgenden kurz erläutert werden:

**Beispiel eines Schultages an der Schule Hegelsberg**

07.30 Uhr – 08.00 Uhr	Hausaufgabenbetreuung
08.00 Uhr – 08.45 Uhr	1. Std. Unterricht (Blockstunde)
08.45 Uhr – 09.30 Uhr	2. Std. Unterricht (Blockstunde)
09.30 Uhr – 09.50 Uhr	Hofpause
09.50 Uhr – 10.35 Uhr	3. Std. Unterricht (Blockstunde)
10.35 Uhr – 11.20 Uhr	4. Std. Unterricht (Blockstunde)
11.20 Uhr – 11.40 Uhr	Hofpause
11.40 Uhr – 12.25 Uhr	5. Std. Unterricht (Blockstunde)
12.25 Uhr – 13.10 Uhr	6. Std. Unterricht (Blockstunde)
13.10 Uhr – 13.45 Uhr	Mittagspause
13.45 Uhr – 14.45 Uhr	Offene AGs (Lernatelier, Internetcafé, Freies Arbeiten am PC, Angebote in der Bibliothek u.a.) und Unterricht (Spiel- und Lesestunde, Klassenrat u.a.)
14.45 Uhr – 16.10 Uhr	Gebundene AGs (z.B. Disco, Mehrzweckhalle, Computer, Musik, Kochen usw.)

Die Schule fängt morgens eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn, mit einer freiwilligen Hausaufgabenbetreuung an. Anschließend folgen wie an jeder Halbtagschule drei Unterrichtsblöcke à zwei Stunden. Mittags gibt es das Angebot eines warmen Mittagessens (drei Menüs zur Auswahl), wobei jede Klasse mit ihrem Klassenlehrer einmal in der Woche gemeinsam in der Mensa isst. An das gemeinsame Mittagessen schließt sich eine Klassenstunde an, in der alles gemacht werden darf außer Unterricht (Spielstunde, Klassenrat, Organisation von Klassenveranstaltungen). Anschließend findet Unterricht im Förderbereich oder eine Lesestunde statt. Daneben hat die Schule ein umfangreiches und differenziertes Förderkonzept entwickelt, das teilweise in freiwilliger und offener Form angeboten wird (Hausaufgabenbetreuung, ein Lernatelier ausgestattet mit Computer, Lernsoftware und Lernmaterialien; Einzelbetreuung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Förderung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft; Bibliothek mit Einzel- und Gruppenarbeitsplätzen; Türkischunterricht) und einem

für einen bestimmten festgelegten Zeitraum verpflichtenden Teil (Förderstunden in den Hauptfächern und Arbeit am individuellen Förderplan mit Unterstützung eines Fachlehrers). Im Bereich der Arbeitsgemeinschaften und Zusatzangebote im Freizeitbereich gibt es differenziert für die Förderstufe und die Jahrgänge 7-10 ein vielfältiges Angebot (sportliche Aktivitäten, Computerkurse, künstlerische und musikalische AGs, Judo- und Tanzkurse u.a.). Das Besondere sind dabei die so genannten Sozial-AGs, die jede Schülerin und jeder Schüler wenigstens ein Schuljahr im Laufe seiner Schulzeit belegen muss. In den Sozial-AGs wird etwas für die Schulgemeinschaft hergestellt oder gemacht (Verwaltung der Bibliothek, Schulgestaltung, Schüler helfen Schülern bei Hausaufgaben, Ausbildung zum Streitschlichter etc.). Die Schule arbeitet täglich im Zehn-Stunden-Raster an fünf Tagen in der Woche, sodass jede Schülerin und jeder Schüler die Möglichkeit hat, nachmittags neben dem Förder- oder Klassenunterricht noch eine AG zu belegen. Mittags gibt es jeden Tag in der Mehrzweckhalle die Möglichkeit sich zu bewegen und auszutoben beim Tischtennis, Kicker oder anderen Spielen. Den ganzen Tag aber von 8.00-16.10 Uhr ist durchgängig die Spieltheke geöffnet, die den Schülern die Möglichkeit bietet gemeinsam Spiele auszuleihen und zu spielen, sich zurückzuziehen für Hausaufgaben oder Gespräche. Ein Ort, wo sich Schüler gerne aufhalten in Freistunden oder auch nachmittags in ihrer Freizeit. Durch dieses integrierte, pädagogische Konzept liegt der obligatorische Stundenanteil sehr viel höher als in einer Halbtagschule. Zudem halten sich die Schüler nachmittags gerne in der Schule auf, weil sie an Arbeitsgemeinschaften, Förderunterricht und Freizeitaktivitäten teilnehmen oder sie treffen sich einfach in der Schule an der Spieltheke.

### *Offene Schule Waldau in Kassel*

Die Offene Schule Waldau ist eine integrierte Gesamtschule mit ganztägigem Angebot und Versuchsschule des Landes Hessen. Die Tagesrhythmisierung ist sehr stark von dem Gedanken geprägt, die Verdichtung des Unterrichts auf den Vormittag, wie in den Halbtagschulen üblich, zu entzerren und den Schulalltag für alle Beteiligten stressfreier und was das Lernen angeht, dadurch auch nachhaltiger zu gestalten. Der Schulalltag ist geprägt von einem deutlichen Wechsel von Entspannung und Erholung in den Pausen und durch Anspannung und Arbeit/Konzentration in den Unterrichtsblöcken. Gelungen ist dies durch eine pfiffige Idee: Das übliche 6-Stunden-Raster/bzw. die drei Unterrichtsblöcke wurden über den ganzen Tag verteilt: Unterrichtsblöcke sind vormittags, ein Unterrichtsblock ist nach dem Mittagessen und anschließend finden alle freiwilligen Zusatzangebote und Arbeitsgemeinschaften sowie Konferenzen und Teambesprechungen statt.

Dadurch entstehen genügend lange Pausen, die ein konzentriertes und entspanntes Arbeiten möglich machen. Der Schultag beginnt mit einem zeitlich langen Offenen Anfang von 7.30-8.40 Uhr. In diesem Zeitraum haben vielfältige Aktivitäten Platz: Die Schüler und Lehrer können in Ruhe ankommen, sich unterhalten, Freizeit- und

Lernaktivitäten nachgehen, Hausaufgaben anfertigen, Gespräche mit Lehrern führen. Die Cafeteria und die Schul- und Stadtbibliothek können ab 8.00 Uhr benutzt werden. Der Unterrichtsbeginn um 8.45 Uhr beginnt zumindest in der Förderstufe mit einem Morgenkreis, in den höheren Klassen nur dann, wenn etwas anliegt. Wichtig ist auch die lange Mittagspause von einer Stunde. Ein attraktives Mittagessen ist ein Dreh- und Angelpunkt für eine gute Rhythmisierung des Schulalltages. Die Schule hat, nach dem jahrelang die Anmeldung zum Mittagessen kontinuierlich zurückging, in einem Kraftakt gemeinsam mit den Eltern ein Essensangebot für Schülerinnen und Schüler auf die Beine gestellt, das so gut angenommen wurde, dass inzwischen von den ca. 860 Schülern über 700 regelmäßig essen. In der Mittagspause gibt es für Schüler ein vielfältiges Angebot: Öffnung der Sporthalle und Betreuung durch einen Lehrer, Bistro und Rückzugsräume für Unterhaltungen und Arbeitsgruppen, Sozialraum für spielerische Tätigkeiten, Möglichkeit in die Schul- und Stadtbibliothek zu gehen. Nach dem 3. Unterrichtsblock gibt es für die Schülerinnen und Schüler noch ein freiwilliges Zusatzangebot, das je nach Alter und Interesse unterschiedlich wahrgenommen wird. Aber in dieser Zeit finden auch gemeinsame Klassenaktivitäten mit den Lehrern statt wie z.B. Vorbereitung eines Festes, des Werkstattabends oder der gemeinsame Besuch eines Tanzkurses.

#### Beispiel eines Schultages an der Offenen Schule Kassel Waldau

07.30 Uhr – 08.40 Uhr	Offener Anfang Öffnung der Schul- und Stadtbücherei (in unmittelbarer Nähe) Öffnung der Cafeteria ab 08.00 Uhr Angebote vor Schulbeginn: Hausaufgaben, Singen, Lesen Lern- und Freizeitaktivitäten, Gespräche
08.45 Uhr – 10.15 Uhr	Morgenkreis 1. Unterrichtsblock
10.45 Uhr – 12.15 Uhr	2. Unterrichtsblock
12.15 Uhr – 13.15 Uhr	Mittagspause Öffnung der Cafeteria (Snacks) Öffnung der Mensa (Bio-Essen) Öffnung der Bistros, Jg. 9/10 (Schüler kochen für Schüler) Öffnung der Schul- und Stadtbücherei Öffnung der Sporthalle und des Sozialraums
13.15 Uhr – 14.40 Uhr	3. Unterrichtsblock freitags: Klassenrat, Mediation
15.00 Uhr – 16.30 Uhr	Freiwillige Zusatzangebote: z.B. Klassentreffen, Theater, Basketball, Fußball, Segeln, Töpfern, Tanzen, Videofilme drehen, Imker, Streuobstwiese, Garten, Aquarellkurs, Schach, ...

5. Neben der materiellen und personellen Mittel, die man für die Einrichtung eines *rhythmisierten Schulalltages* braucht, sei insbesondere auf die *architektonischen Voraussetzungen* (und das *Mittagessen*) hingewiesen. Bei der Funktionszuweisung



von Räumen und Bereichen müssen sie sich orientieren an den Bildungs-, Freizeit- und Spiel- sowie an den Bewegungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (Appel, 220 f). So stellt z.B. das Land Brandenburg Mindestanforderungen an das Raumkonzept, das sich an fünf Bereichen orientiert:

- Lernbereich: Klassen- und Fachräume, Bibliotheksecke
- Spiel- und Erholungsbereich: Räume für Freizeitaktivitäten
- Begegnungs- und Sozialerfahrungsbereich: Schülercafé, ausgestaltete Flure, Sozialflächen
- Rückzugsbereich: Sitzecken, Nischen zum Alleinsein, Räume der Stille, Außenanlage mit Bänken und Sitzgruppen
- Verpflegungsbereich: Mensa und Cafeteria

Die Einrichtung einer Mensa und/oder Cafeteria stellt jede Schule, nicht nur räumlich, vor ein großes Problem und eine große Kraftanstrengung. Da aber für eine gelungene Rhythmisierung ein attraktives Essenskonzept der Dreh- und Angelpunkt ist, soll auf diesen Aspekt im Folgenden eingegangen werden.

Das Essensangebot soll ansprechend und attraktiv für die Schülerinnen und Schüler sein, gesund und ökologisch und noch möglichst günstig. Dies ist eine fast unmögliche Aufgabe. Denn neben der hohen Summe der Einrichtung einer Mensa und Küche fallen die regelmäßigen Personalkosten über das ganze Jahr (auch in den Ferien) an. Wenn eine Schule nicht zufällig einen Betrieb in der Nähe hat, der das Essen liefert oder das Glück hat, von einer Kommune Personalkosten und den Bau einer Mensa finanziert zu bekommen, steht sie vor einer schier unlösbaren Aufgabe. Trotzdem muss man sich diesem Problem annehmen, denn Ganztagschulen brauchen ein reichhaltiges und gesundes Essensangebot. Denn: Eine gesunde Ernährung ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule! Und: Ernährungserziehung scheint angesichts der Zunahme von übergewichtigen Kindern in Deutschland ein zunehmend ernstes Problem zu werden (vgl. Uta Meier-Gräwe: Das Essen verlernen wir zu Hause. Die Deutschen sind zu dick. Das ist nicht zuletzt ein Problem ihrer mangelnden Bildung). Schule hat hier also auch eine wichtige Kompensationsfunktion, wenn in einer Gesellschaft das richtige Essen verlernt wird.

Angesichts dieser Erkenntnis und der zunehmend geringeren Auslastung der Mensa haben sich Kolleginnen und Kollegen der Offenen Schule Waldau gemeinsam mit den Eltern und Experten auf dem Weg gemacht ein vernünftiges Essenskonzept auf die Beine zu stellen. Herausgekommen ist das Konzept „Die OSW isst gut“ (Infos: [www.osw-online.de](http://www.osw-online.de)). Gemeinsam wurde eine flexible Erlebnisgastronomie entwickelt, indem ein Bio-Catering jeden Tag ein umfangreiches Speiseangebot in Buffet-Form anbietet.

Das Speiseangebot wird auf sieben Stationen in der Mensa verteilt:

- Menüstation: Hier wird täglich ein festes Tagesmenü angeboten.
- Snackbar: Hier erhält man aus hochwertigen Zutaten modernes Fastfood.

- Aktionsküche: Von einer Kochstation werden täglich wechselnde Pfannengerichte zubereitet.
- Suppenstation
- Nudelbar, Salatbar und Getränkebar

Weiterhin werden in der Cafeteria in den Pausen täglich frisch belegte Brötchen und in der Mittagspause verschiedene Snacks und andere warme Gerichte angeboten. Die Schülerinnen und Schüler zahlen das ganze Jahr jeden Monat 39 € und können täglich entscheiden, wo sie essen wollen. Zusätzlich zu diesem Essensangebot gibt es noch ein Bistro, das an einigen Tagen in der Woche im Rahmen des Wahlpflichtbereichs ein vollständiges Mittagessen serviert. Nach einer halbjährigen Probezeit ist das Konzept inzwischen ein voller Erfolg. Die ursprünglichen Essenszahlen sind von 400 auf 700 Essen pro Tag gestiegen, positiv dabei: Der Salatkonsum ist um 300% gestiegen. Deutlich geworden ist allen dabei: Essen ist nicht nur Nahrungsaufnahme, sondern macht auch Spaß. Inzwischen ist die Essenszeit zum Treffpunkt der Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern geworden. „Treffen wir uns zum Essen im Mensa?“, ist zum geflügelten Wort geworden und zeigt, dass die Konzeption von allen sehr positiv angenommen worden ist.

6. In ganztätig rhythmisierten Schulen muss sich auch die *Rolle und die Arbeitsorganisation von Lehrern ändern*. Klar ist auch: Die Anforderungen an den Lehrerberuf werden dadurch komplexer und umfangreicher. Neben der Unterrichtsarbeit kommen Erziehungs- und Beratungsaufgaben hinzu. Und auch die Zeit, die in der Schule verbracht wird, verlängert sich. Diese Veränderungen der Lehrerrolle sind natürlich konfliktgeladen. Lehrer sind es gewohnt, nach dem Unterricht nach Hause zu gehen und dort einen wesentlichen Teil ihrer Arbeit zu verrichten. Mit der Einführung der Ganztagschule befürchten viele Lehrer die „Hoheit über die eigene Arbeitszeit zu verlieren“ (Buhr, 12). Die Wandlung des Lehrerberufs von einem bloßen Stundenhalter zu einem Lernbegleiter der Schüler ist wohl unausweichlich und notwendig. Allein schon deshalb, wenn man die Veränderungen unserer Lebenswelt und die der Familie betrachtet und den daraus sich ergebenden neuen Anforderungen an die Schule (Kompensationfunktion im Erziehungsbereich, gesunde Lebensführung, Lebens- und Berufsplanung, Befriedung von Freizeit- und Erholungsbedürfnissen). Mit diesem Wandel der Lehrerrolle geht sicher auch die berechnete Forderung an den Arbeitsplatz Schule einher, geeignete Arbeitsplätze für Lehrer sowie Rückzugs- und Erholungsmöglichkeiten zu schaffen. Wie diese Veränderung der Lehrerrolle letztlich vonstatten geht, kann nur an den konkreten Erfahrungen von Einzelschulen nachvollzogen werden. Es gibt anscheinend keine generellen Lösungen. Die Schaffung eines neuen Arbeitszeitmodells für Lehrer wird nach ersten Erfahrungen in Hamburg zu Recht mit sehr viel Skepsis betrachtet, da dieses Modell mit einer Erhöhung der Arbeitszeit einhergeht. „Wir haben einfach

mehr Zeit miteinander“ – diese Überschrift gibt Anne Buhr ihrer Beschreibung der Veränderung von Lehrerarbeit an einer Ganztagschule. Ihr Resümee: „Trotz belastender Faktoren überwiegen aus der Sicht der Kollegen die positiven Aspekte bei der Arbeit einer ganztägigen Schule“ (Buhr, 13). Die Arbeitszufriedenheit resultiert vor allem daraus, mehr Zeit für die Kinder und Jugendlichen sowie zur Abstimmung der Arbeit mit den Kollegen zu haben. Ähnliche Erfahrungen habe ich an den beiden Ganztagschulen am Hegelsberg und der Offenen Schule Waldau in Kassel gemacht. An der Ganztagschule Hegelsberg ist ein großes Plus der starke Zusammenhalt und das Zusammenwachsen des Kollegiums über viele Jahre. In der Bewältigung der täglichen Aufgaben ist dies positiv spürbar. An der Offenen Schule Waldau ist – nach fast 25 Jahren Ganztagschule und Teamarbeit – ein geflügelter Satz von Kollegen: „An unserer Schule muss ich zwar mehr arbeiten als an anderen Schulen, aber wechseln möchte ich deshalb nicht, denn die Arbeit macht hier mehr Spaß und Freude und ich bekomme von den Schüler mehr Anerkennung.“

Deutlich wird durch die Aussagen: Eine rhythmisierte Ganztagschule braucht Lehrer mit einem neuen Rollenverständnis, die ihre Aufgaben in der Schule engagiert und zupackend angehen.

7. Bei der Diskussion über eine angemessene Rhythmisierung des Schulalltages dürfen die damit verbundenen *Probleme und Schwierigkeiten* nicht übersehen werden. R. Messner hat durch seine langjährige wissenschaftliche Begleitung der Offenen Schule Waldau mögliche Probleme und Widersprüche präzise beobachtet. Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

- *Kompensationsfunktion von Schule*: Rhythmisierte Ganztagschulen erweitern ihr Aufgabenfeld über den Unterricht hinaus. Es muss für ein möglichst gesundes Essen und Trinken gesorgt werden, Bewegungs- und Freizeitbedürfnisse müssen befriedigt werden und Schule sollte als ein attraktiver Lern- und Erfahrungsraum für die Heranwachsenden organisiert werden. Ständig wachsen dabei – oft wegen des Versagens der Politik – die Ansprüche und Anforderungen an die Schule: Die Schule soll zu einer gesunden Lebensführung erziehen, Drogen- und Suchtprävention leisten, Lösungen von Gewalt vermitteln, Strategien bereitstellen zur beruflichen Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher, den Gefahren im Internet wirkungsvoll begegnen und Erziehungsaufgaben dort übernehmen, wo dies in der Familie nicht mehr geleistet wird. Schnell wird klar: Schule und Lehrer sind mit diesen Aufgaben hoffnungslos überfordert!
- *Rhythmisierung, 45-Minuten-Takt und Lernkultur*: Für eine sinnvolle Rhythmisierung (Messner spricht von einer doppelten Rhythmisierung: einmal der Wechsel von Unterrichtszeit und frei verfügbarer Zeit und zum anderen der Wechsel von sinnvoll abwechselnden Lernformen im Unterricht) muss der belastende 45-Minuten-Rhythmus verändert werden. Die Lernkultur einer Schule darf außerdem nicht zu einer beliebigen Ansammlung von Lernformen werden,

sondern „sollte ein klares Profil gut aufeinander abgestimmter Formen ergeben“ (Messner, 62).

- *Rhythmisierung und Stundentafel*: Damit wird ein zentrales Problem genannt, welches sich bei der Umsetzung einer sinnvollen Rhythmisierung stellt: Wie wird die Rhythmisierung in Einklang mit der Stundentafel gebracht? In der Sekundarstufe gibt es in Hessen 30-32, in den G8-Klassen 34 Pflichtstunden zu verteilen auf bis zu 15 Fächer. Eine sinnvolle Rhythmisierung ist nicht möglich, wenn man 30-34 Fachstunden im 45-Minuten-Takt unterbringen muss.
- *Tagesrhythmus und Leistungskurve der Schüler*: Nimmt man den Biorhythmus der Schüler ernst, müssten Fach- und Übungsteile am Vormittag untergebracht werden und am Nachmittag eher künstlerisch-musische Tätigkeiten wie Sport, Spiel, Freizeit und Arbeitsgemeinschaften stattfinden. Angesichts der verpflichtenden Stundentafel in der Mittelstufe, der Raumpläne (z.B. Sporthallenbelegung) und der Stundenpläne der Kollegen ist dies ein Ding der Unmöglichkeit.
- *Ritualisierte Ordnungen und Sinnhaftigkeit*: Ein rhythmisierter Tagesablauf darf nicht als Dogma und unumstößliches Muster verstanden werden. Mit solchen vorgegebenen Ordnungen sollte flexibel und individualisierend umgegangen werden. Klassen und Gruppen sollten durch eigenverantwortliche Unterrichtsphasen immer die Möglichkeit haben das Pflichtstundenschema aufzuheben. Denn der Sinn der schulischen Tätigkeiten ergibt sich für „Heranwachsende wohl vor allem daraus, dass sie durch dessen Inhalte in eine motivierende Beziehung zu Welt und Leben gebracht werden“ (Messner, 64).
- *Fremdbestimmung und Selbststeuerung*: Ein nicht gelöstes Problem – das von Skeptikern gerne angeführt wird – ist, dass die Ausweitung der Schulzeit auf den ganzen Tag die freie, selbstbestimmte Zeit der Kinder und Jugendlichen einschränkt. Schule gerät dabei in folgende paradoxe Anforderung: Kinder und Jugendliche sollen länger in der Schule bleiben, also sich einem fremdgesteuerten Rhythmus zuungunsten der selbstregulierten Zeit unterwerfen, mit der Aufforderung ihre eigene Lebenszeit in der Schule selbst in die Hand zu nehmen.
- *Ressourcen und Ausdehnung der Erziehung*: Soll Lernen und Erziehung in der Schule auf den ganzen Tag ausgedehnt werden, kann dies nur gelingen, wenn wir wirklich bereit sind, dafür die notwendigen personellen (Lehrer, Psychologen und Schulsozialarbeiter u.ä.) und materiellen Ressourcen (Raumkonzept, Mensa, Freizeitangebote, Bücherei u.ä.) bereitzustellen. Wichtig ist vor allem, inwieweit uns Lehrern der Rollenwechsel gelingt. In einer rhythmisierten Ganztagschule sind Lehrer über den Unterricht hinaus mit ihren Schülern zusammen. Das bedeutet auch, mit einer ganzen „Palette von Befindlichkeiten, Vertraulichkeiten, auch Ungezügelterheiten“ (Messner, 64) der Schüler konfrontiert zu werden und hier angemessene Lösungen zu entwickeln.

8. Rhythmisierung bedeutet einen begründeten und durchdachten Wechsel von Themen, Fragestellungen, Menschen und Tätigkeiten über den ganzen Schultag. Maßstab für die Rhythmisierung sollte – entsprechend dem besonderen Schulprofil – ein sinnvoll erlebter Lern- und Bildungsprozess für alle in der Schule sein. Ziel eines rhythmisierten Schultages wäre es, das Lernen in der Schule so zu organisieren, dass eine aktive Auseinandersetzung und Sinnstiftung mit der Welt und dem eigenen Leben ermöglicht wird. Eine Schule die durch ihre Rhythmisierung besser auf die Bedürfnisse und Interessen der in ihr tätigen Menschen eingeht, könnte wie R. Messner dies beschreibt, Schule humanisieren und „vermenschlichen“ (Messner, 61).

Eine so verstandene *Rhythmisierung* kann zu einem *Schlüsselbegriff* werden, um Schule neu zu denken und zu organisieren. Schule würde zu einem Ort, in dem Kinder und Jugendliche lernen und aufwachsen könnten, in dem neben der Wissensvermittlung auch Zeit für Gespräche und Erholung wäre. Dies scheint angesichts einer gesellschaftlichen Entwicklung, die die Räume zum Aufwachen der Kinder und Jugendlichen immer mehr dem Diktat des Konsums unterwirft, auch dringend geboten.

## Literatur

- Albrecht, Achim 2005: Rhythmisierung konkret. Erfahrung der Offenen Schule Waldau. In: SchulVerwaltung spezial, Nr. 1, S. 9-11
- Appel, Stefan/Rutz, Georg 2003: Handbuch Ganztagsschule – Praxis, Konzepte, Handreichungen, Schwalbach/Ts.
- Buchfeld, Barbara 2004: Entscheidend ist das Team – Lehrerkooperation in der Ganztagschule. In: Pädagogik, 56. Jg., Heft 2, S. 16-20
- Buhr, Anne 2004: „Wir haben mehr Zeit miteinander“ – Lehrerarbeit in der Ganztagsschule. In: Pädagogik, 56. Jg., Heft 2, S. 11-16
- Burk, Karlheinz 2005: Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, Katrin u.a.: Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen – Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele, Dortmund, S. 66-72
- Burk, Karlheinz 2006: Mehr Zeit in der Schule – der Rhythmus macht's. In: Höhmann, Katrin u.a.: Ganztagschule gestalten – Konzeption, Praxis, Impulse, Seelze-Velber, S. 92-106
- Kolbe, Fritz-Ulrich u.a. 2006: „Rhythmisierung“ – Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren, Berlin/Mainz
- Kummer, Nicole 2006: Rhythmisierung neu denken. Ein anderer Tagesrhythmus als Basis für eine Veränderung der Unterrichtskultur. In: Lernende Schule, 9. Jg., Heft 35, S. 20-21
- Messner, Rudolf 1991: Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: Kubina, Christian u.a.: Die Ganztagschule. Bestandsaufnahme – Grundlegung – Perspektiven, Wiesbaden, S. 54-66
- Scheunpflug, Annette 2001: Biologische Grundlagen des Lernens, Berlin
- Siepmann, Gerda u.a. 2006: Bedeutung von Rhythmus und Struktur für die Schul- und Unterrichtsgestaltung. In: Knauer, Sabine u.a.: Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten, Weinheim und Basel, S. 93-98

# **Berichte aus den Bundesländern**

*Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt,  
Gerald Prein, Uwe Schulz*

## Die offene Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung

### 1. Ziele und Entwicklung der offenen Ganzttagsschule

Die offene Ganzttagsschule im Primarbereich (OGS) in Nordrhein-Westfalen ist eine Angebotsschule, die ein ganztägiges Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprogramm für Grundschulkinder durchführt. Wenn sich Eltern in diesem Land dafür entscheiden, ihr Kind für ein Jahr verbindlich im Ganzttag anzumelden, dann wählen sie ein Angebot, dem drei konzeptionelle Leitideen zugrunde liegen (vgl. MSW 2006). Intendiert wird

- die Etablierung eines verlässlichen Betreuungsangebots durch die Schule, das die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht;
- die Schaffung eines ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Förderarrangements, das die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung der Kinder unterstützt und ihren heterogenen Lernpersönlichkeiten stärker Rechnung trägt;
- die Entwicklung einer sich schrittweise verändernden, aufeinander bezogenen Organisation von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, die zur Ganzheitlichkeit des Bildungsprojekts „offene Ganzttagsschule“ auf der Grundlage einer neuen Lernkultur beiträgt.

Die Umsetzung dieser Leitideen in Schulkonzept und -praxis lebt von der Einbeziehung außerschulischer Träger und Kooperationspartner sowie der Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufs- und Mitarbeitergruppen unter dem Dach der Grundschule. Insbesondere der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, also von Schul- und Sozialpädagog(inn)en<sup>1</sup>, wird bei der Gestaltung der OGS eine bedeutende Rolle beigemessen. Über die außerunterrichtlichen Angebote der offenen Ganzttagsschule sind weitere Mitarbeitergruppen involviert<sup>2</sup>, die zur Umsetzung der programmatischen Ziele beitragen sollen. Auf die in der Vergangenheit vergleichsweise geringe Beteiligung schulinterner Lehrkräfte am offenen Ganzttag hat die Landesregierung zu Beginn des Jahres 2006 durch eine Erlassänderung reagiert. Nunmehr soll der Brückenschlag zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, zwischen Lehrerkollegium und Ganzttagsteam verstärkt auch dadurch erfolgen, dass die Hälfte

des 20-%igen Ganztagszuschlags obligatorisch in Form von Lehrerdeputatsstunden in den Ganztag eingebracht werden muss.

Das bildungs- und familienpolitische Projekt der nordrhein-westfälischen Landesregierung startete im Schuljahr 2003/04 mit 235 Schulen, die für etwa 11.500 Grundschüler/innen einen Ganztagsplatz zur Verfügung stellten. Im fünften Jahr der Umsetzung des Programms, d.h. im Schuljahr 2007/2008, haben sich die Zahl der offenen Ganztagschulen im Primarbereich auf 2.900 (das sind 85 % aller Grundschulen) und das Angebot an Plätzen auf etwa 165.000 vervielfacht. Damit ist augenblicklich etwa jedes fünfte Kind im Grundschulalter für die außerunterrichtlichen Angebote einer OGS angemeldet. Diese Größenordnungen verdeutlichen, dass die Nachfrage nach Ganztagsplätzen für Schulkinder im bevölkerungsreichsten Bundesland bei den Eltern enorm war und ist. Der dynamische Expansionsprozess hat beim Land, in den Kommunen und Schulen sowie bei den vielfältigen außerschulischen Partnern zahlreiche Initiativen zur Gestaltung der OGS in Gang gesetzt. Um die hiermit korrespondierenden Entwicklungen frühzeitig in den Blick nehmen zu können, hat das Land mit der Einführung der offenen Ganztagschule zugleich einen wissenschaftlichen Kooperationsverbund mit der Begleitforschung beauftrag<sup>3</sup>t.

## 2. Fragestellungen und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

Aufbauend auf der explorativen Pilotstudie an 24 offenen Ganztagschulen im Schuljahr 2003/04 (vgl. Beher u.a. 2005) führte der Kooperationsverbund zwischen den Jahren 2005 und 2007 die Hauptstudie (vgl. Beher u.a. 2007) durch. Diese Untersuchung basiert konzeptionell auf den vier Bezugsebenen (1) Organisation und Handlungsfeld, (2) Personal und Arbeitsformen, (3) Kinder und Eltern als Adressat(inn)en sowie (4) Wirkungsfeld als Dimension, in der sich strukturelle, organisationale und pädagogische Elemente verknüpfen und die mit Blick auf die beteiligten Lehrer/innen und pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Kinder auf der Grundlage generalisierter Einschätzungen beschrieben werden kann.

Inhaltlich wurden in der Studie zum einen Fragestellungen aus der Pilotstudie aufgegriffen, um diese auf breiterer Ebene zu untersuchen; zum anderen wurden neue Forschungsfragen und ein erweitertes Methodenrepertoire entwickelt. Ziel war es, sowohl eine Bestandsaufnahme der Ganztagschule vorzunehmen als auch Orientierungs- und Steuerungswissen anzubieten, das bei der Weiterentwicklung der OGS auf verschiedenen Ebenen herangezogen werden kann. Im Einzelnen beruht die Untersuchung in ihrem methodischen Kern auf mehreren Befragungen, die im Schuljahr 2005/2006 durchgeführt wurden:

- Dazu gehören eine als Totalerhebung konzipierte Profil- und Strukturhebung, die primär an die Schulleitungen gerichtet war. 379 der im Schuljahr 2004/2005



bestehenden offenen Ganztagsschulen beteiligten sich daran. Dies entspricht einem Rücklauf von 54 %.

- Zusätzlich fanden an 164 OGS schriftliche Lehr- und Fachkräftebefragungen statt. Während die Aussagen des Fachkräftesurveys bei einer Rücklaufquote von 50 % auf den Angaben von rund 950 Mitarbeiter(inne)n im Ganztag beruhen, stützt sich die Lehrkräftebefragung bei einem Rücklauf von 43 % auf rund 990 Fragebögen. In dieser Erhebung wurden allein Lehrer/innen um Auskunft gebeten, die zwar an der OGS unterrichten, aber dort nicht in den außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind.
- 62 Schulen beteiligten sich an den schriftlichen Eltern- und Kinderbefragungen. Von den Eltern sendeten 3.680 ihren Fragebogen zurück (42 % Rücklauf). Befragt wurden sowohl Eltern, deren Kinder an den Angeboten des offenen Ganztags teilnahmen, als auch solche, für die dies nicht galt.
- Schließlich wurden auch die Schüler/innen zu ihrem Alltagserleben und Wohlbefinden im Ganztag um Auskunft gebeten. Durch die schriftlichen Fragebögen, die sich an Ganztagsschulkinder der Klassen drei und vier richteten, wurden 660 Schüler/innen erreicht (44 % Rücklauf). An acht Schulen wurden darüber hinaus 48 Interviews mit 136 Mädchen und Jungen im Ganztag durchgeführt, an denen Kinder aller Jahrgangsstufen teilnahmen.

Auf dieser Grundlage werden im Folgenden ausgewählte Forschungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt (s. vertiefend Beher u.a. 2007).

### 3. Schul-, Organisations- und Lernkultur in der offenen Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen

Wesentliche Dimensionen von Schulkultur bilden laut Holtappels/Voss (2006) die Organisations-, Lern- und Erziehungskulturen von Schulen, zwischen denen vielfältige Zusammenhänge bestehen. In der offenen Ganztagsschule hat sich in der Mehrzahl der befragten Schulen ein Organisationsdesign herausgebildet, dessen Ablaufstrukturen durch den Unterricht am Vormittag und die Angebote am Nachmittag bestimmt werden. Wesentliche Gestaltungselemente dieses Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots sind neben dem Unterricht die Handlungsfelder „Mittagessen“, „Hausaufgaben“, „Bildungs- und Lernangebote“ sowie die „offene Arbeit“ als unverplante Zeit für selbstbestimmte Aktivitäten der Schüler/innen. Um einen Einblick in den Entwicklungsstand dieses Ganztagsmodells zu geben, werden fünf Punkte näher beleuchtet. Als Beispiele für Gestaltungselemente, aus denen sich Hinweise auf die Lern- und Erziehungskultur in der OGS ableiten lassen, werden die Felder (1) „Hausaufgaben“ sowie (2) „Bildungs- und Lernangebote“ herausgegriffen. Zentrale Aspekte der Organisationskultur bilden die Umgangsformen sowie die Interaktions- und Beziehungsstrukturen (3), die das soziale Klima in der OGS formen (4). Zur Schulkultur im umfassenden Sinne zählen u.a. die Partizi-

pationsmöglichkeiten von Eltern und Kindern im Schulalltag (5). Abschließend geht es um einen Blick auf Wirkungen und Weiterentwicklungsoptionen der OGS, wie sie von den verschiedenen Akteuren beschrieben werden.

### *(1) Die Hausaufgaben*

Nach der Förderung sozialer Kompetenzen bei den Kindern positionieren die Schulleitungen unter den programmatischen Schwerpunkten der OGS die Hausaufgabenbetreuung an die zweite Stelle der vorgelegten Rangliste. Den Fach- und Lehrkräften ist dieses Handlungsfeld sogar das wichtigste Gestaltungselement des Ganztags, von dem sie sich – jenseits handlungsfeldübergreifender Zielsetzungen – vor allem die Vermittlung einer positiven Arbeitshaltung versprechen. Und schließlich war es für knapp 80 % der Eltern bei der Anmeldung zum Ganztag „sehr wichtig“ und „wichtig“, dass ihr Kind „bei den Hausaufgaben betreut und unterstützt“ wird.

Analog zum hohen Stellenwert dieses Angebots wird die Hausaufgabenbetreuung an allen befragten Schulen flächendeckend und nahezu täglich angeboten. Sie wird in etwa drei Viertel aller Fälle von Erzieher(inne)n in unterschiedlich großen Gruppen durchgeführt: So benennen 33 % der Schulen eine Gruppengröße von zehn Kindern und weniger, in 41 % sind es 11 bis 15 Kinder und in weiteren 15 % Schulen bis zu 20 Kinder. Die Ausgangsbedingungen an den Schulen differieren jedoch auch in anderer Hinsicht. So verfügt lediglich ein Fünftel über ein schriftliches Konzept zur Hausaufgabenbetreuung, obgleich hiervon generell ein positiver Effekt auf die Umsetzung der gesteckten Ziele auszugehen scheint.

Wird die Frage, in welcher Qualität die Hausaufgabenbetreuung in der OGS umgesetzt wird, ins Blickfeld gerückt, dann sind die pädagogischen Kräfte selbst zu 70 % der Meinung, dass ihnen von allen Anforderungen im Ganztag die Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben mit am besten gelingt. Als weitgehend umgesetzte Praktiken in der Hausaufgabenbetreuung beschreiben sie am häufigsten die Kontrolle der Hausaufgaben auf Vollständigkeit sowie die Etablierung verbindlicher Bearbeitungsregeln. Während die interne Abstimmung mit anderen Hausaufgabenkräften relativ oft vorkommt, erfolgt eine Zusammenarbeit mit den Lehrer(inne)n im Unterricht wesentlich seltener. Demgegenüber scheint gerade ein regelmäßiger Austausch zwischen Hausaufgaben- und Lehrkräften über einzelne Kinder und ihre gezielte Förderung eine wesentliche Bedingung effektiver Hausaufgabenbetreuung darzustellen.

Befragt man die Kinder zu den Hausaufgaben, dann geht fast die Hälfte von ihnen gern in die Hausaufgabenbetreuung. Knapp 20 % der Schüler/innen äußern sich hierzu explizit negativ. Damit landet dieser Bereich in Relation zu anderen Dimensionen des Ganztags im Urteil der Kinder im Mittelfeld. Allerdings fällt bei genauerem Hinsehen das Votum pro Hausaufgabenbetreuung bei drei Kindergruppen

besser aus: Hierzu zählen Mädchen, Schüler/innen aus Familien der niedrigsten Sozialschicht sowie Kinder mit Migrationshintergrund. Für eine systematische Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld „Hausaufgaben“ signalisieren diese Ergebnisse erfolgversprechende Ansatzpunkte in Richtung einer individuellen Lernbegleitung. Allerdings sind hier zukünftig verstärkt die Interessen und Bedürfnisse der Jungen zu berücksichtigen.

Anhaltspunkte für eine Qualifizierung der Hausaufgabenbetreuung ergeben sich auch daraus, dass 71 % der Kinder ihre Hausaufgaben gerne zusammen mit anderen Kindern machen. Allerdings zeigen hier die Interviews, dass über spontane Kooperationen hinaus Formen gezielter Zusammenarbeit zwischen den Kindern nur selten initiiert werden. Konzepte der bewussten Hinführung zu gegenseitiger Unterstützung scheinen mit wenigen Ausnahmen seitens der Schulen noch nicht vorzuliegen. Die Hausaufgabenbetreuung beruht vermutlich auf Förderkonzepten, die vorrangig oder ausschließlich an Einzelarbeit orientiert sind. Ein kooperatives Organisationsmodell ist in diesem Kontext ein Ansatz, der auch bei den Kindern Resonanz finden dürfte. Allerdings wären zukünftig zwei weitere Aspekte zu berücksichtigen, die von den Kindern als Kritik an der gegenwärtigen Praxis formuliert wurden:

- (a) Die Schaffung einer Gruppensituation, deren organisatorische und soziale Rahmenbedingungen kooperationsfreundlich gestaltet sind und die den Kindern mehr Flexibilität ermöglichen. So fühlen sich deutlich über zwei Drittel der Schüler/innen bei den Hausaufgaben häufig durch andere Kinder gestört, wozu wohl auch – so laut Interviews – die zu hohe Lautstärke im Hausaufgabenraum beiträgt. Weitere Störungserlebnisse bilden „das Warten“ auf die pädagogische Kraft, wenn die Kinder ein Anliegen haben, sowie vor allem von den Jüngeren erlebte Zwänge (wie nicht sprechen zu dürfen oder lange ruhig sitzen zu müssen). Störungserlebnisse in der Hausaufgaben-situation hängen also häufig von einschränkenden Regeln ab, die nicht gemeinsam mit Kindern entwickelt werden.
- (b) Umfang und Zeitrahmen der Hausaufgaben stehen bei einem Teil der Kinder nicht miteinander in Einklang. So gibt immerhin ein Drittel an, die Hausaufgaben häufig zu Hause beenden zu müssen. Dies sind öfter Kinder, die sich nach Angaben der Eltern im unteren Mittel des Leistungsfeldes bewegen oder Schulprobleme haben. Auch aus diesem Blickwinkel erscheint eine individuelle Differenzierung der Hausaufgabenbetreuung erforderlich, um eine gezieltere, unterrichtsbezogene Förderung zu ermöglichen und zugleich eine zeitliche Überforderung der Kinder zu vermeiden. Die Bedeutung des Zeitaspekts zeigen auch die Interviews, in denen die Kinder als wichtiges Ziel formulieren, die Hausaufgaben im vorgegebenen Zeitrahmen zu schaffen. Dies verbuchen sie als positives Tageserlebnis und zufriedenstellende Leistung. Andere Ziele, wie etwas besser zu können oder Neues zu erfahren, spielen demgegenüber keine Rolle.

Ein allzu schematisches Verständnis der Hausaufgaben birgt die Gefahr, die Lernfreude von Kindern zu behindern und die Herausbildung einer negativen Selbstwirksamkeit bei schwachen Schüler(inne)n zu unterstützen. Ein innovativeres Hausaufgabenkonzept sollte demgegenüber Formen gemeinsamen Lernens beinhalten, die Vorlieben und Stärken der Kinder erfragen und bei der Gestaltung der Arbeitszeit berücksichtigen. Über die reine Beaufsichtigung und Kontrolle der Hausaufgaben hinausgehend scheint eine Entwicklung in Richtung von Lernzeiten nahe zu liegen, die verstärkt in der Verantwortung von Kindern liegen. Dies impliziert eine systematische Rückkopplung zu den kindlichen Lernerfahrungen und die intensive Begleitung der Lernzeiten. Hierzu bildet die intensive Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften im Unterricht und den Mitarbeiter(inne)n im offenen Ganztag eine unabdingbare Voraussetzung.

## *(2) Die Bildungs- und Lernangebote*

Neben den Hausaufgaben stehen bei den verschiedenen Ganztagsakteuren auch die außerunterrichtlichen Bildungs- und Lernangebote hoch im Kurs. Dies zeigt sich etwa auf der Ebene der Zielvorstellungen, auf der sowohl die Schulleitungen als auch die Fach- und Lehrkräfte diesem Gestaltungselement eine hohe Bedeutung zumessen, wobei sie insbesondere „Bewegung, Spiel und Sport“ akzentuieren. Auch für die Eltern bilden – neben dem Wunsch nach einem verlässlichen Betreuungsangebot, das ihnen eine Berufstätigkeit ermöglicht – die „interessanten Kurse“ einen zentralen Beweggrund, ihr Kind im Ganztag anzumelden. In der Ganztagspraxis der OGS in Nordrhein-Westfalen sind Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote nahezu flächendeckend an den Schulen vorhanden. Daneben spielen Angebote im Bereich kultureller Bildung (künstlerisch-kreatives Gestalten, musische und darstellende Angebote wie Tanz und Theater) eine große Rolle im wöchentlichen Angebotskanon.

Von den Schüler(inne)n werden die Lern- und Bildungsangebote außerordentlich positiv bewertet, wobei in der schriftlichen Befragung relativ geringe Unterschiede zwischen den AGs aus verschiedenen Bereichen bestehen. Auch in den Interviews wird deutlich, dass Motivation, Wohlbefinden und Interesse der Kinder relativ unabhängig von Art und Inhalt des Angebotes ist. Als anregend und bereichernd erleben sie das Miteinander mit anderen Kindern, insbesondere mit Freundinnen oder Freunden. Darüber hinaus suchen die Schüler/innen – wie häufig im Kontext der Bewegungs- und Sportangebote geschildert wird – Möglichkeiten des Wettbewerbs und des Herausfindens eigener Grenzen. Die Erfahrung, zu Beginn einer AG oder eines Projektes, etwas noch nicht und später viel mehr zu können, scheint darüber hinaus für die Kinder sehr bedeutsam zu sein.

Wie die Aussagen der Kinder zeigen, gelingt es in diesem Feld häufig, an den Erfahrungen und Interessen der Schüler/innen anzuknüpfen, die dort im Vergleich

zur Hausaufgabenbetreuung auch nur sehr selten Störungserlebnisse beschreiben. Disziplinierungsansätze, wie sie sich im Hausaufgabenbereich bereits im Regelwerk spiegeln, spielen in den Bildungs- und Lernangeboten eine geringere Rolle. Das positive Bild zu den Angeboten vermitteln die Kinder vermutlich auch ihren Eltern, deren Zufriedenheit mit den „Freizeitangeboten und Kursen“ ausgesprochen hoch ausfällt. Besser schneiden bei ihnen lediglich die Regelung der Betreuungszeiten während der Schulzeit und der zeitliche Ablauf des Schultages ab.

Auch die Fach- und Lehrkräfte wurden zu den Lern- und Bildungsangeboten befragt. Aus ihrer Sicht sind vor allem Räumlichkeiten, in denen sich die Kinder wohlfühlen und in denen sie flexibel und interessenorientiert in kleinen Gruppen arbeiten können, für die Umsetzung der Ganztagsziele besonders effektiv. Ein zweites wichtiges Merkmal erfolgreicher Freizeit- und Förderangebote scheint darin zu liegen, dass die Pädagog(inn)en individuell auf die Kinder eingehen und ihnen entsprechend ihren Möglichkeiten und Interessen gezielt Herausforderungen stellen.

### *(3) Soziales Klima*

Die OGS erhebt den Anspruch, auf Bedürfnisse von Kindern in besonderer Weise einzugehen und ein umfassendes Lern- und Erfahrungsfeld anzubieten. Lernmöglichkeiten entstehen u.a. durch die Beziehungen zu anderen Kindern. Im Spiegel der Kinderbefragungen sehen die Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen viele positive Aspekte. Fast alle haben Freundinnen oder Freunde im Ganzttag. Den Erfahrungen mit anderen Kindern bringen die Befragten in den Interviews häufig eine hohe Wertschätzung entgegen. Jüngere Mädchen betonen hier den Wert des gemeinsamen Erlebens in den Angeboten und im freien Spiel häufiger als Jungen gleichen Alters. Freundschaften reichen dabei meist über die Aktivitäten im offenen Ganzttag hinaus.

Allerdings werden auch mögliche Probleme zwischen den Kindern im Ganzttag wie Streit, Schlagen und Ausgrenzung thematisiert. So stimmen in der schriftlichen Befragung beispielsweise drei Viertel der Kinder der Aussage zu, dass es im Ganzttag häufig Streit unter den Kindern gibt; bei Kindern aus niedrigeren Schichten liegt dieser Anteil sogar noch wesentlich höher. Fast vier Fünftel berichten von Kindern im Ganzttag, die andere Kinder häufig schlagen, wobei bei diesem Item jedoch starke Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. Die Sozialbeziehungen von Kindern im Grundschulalter sind demnach von gegenseitigen Aushandlungen stark geprägt, wobei in den Interviews unterschiedliche Konfliktanlässe – etwa zwischen Älteren und Jüngeren, Mädchen oder Jungen – beschrieben werden.

Inwieweit der hier berichtete „Streit“ unter Kindern in dieser Altersphase als entwicklungsbedingt angesehen werden muss, mag dahingestellt bleiben. Insgesamt erscheint im Bereich der Peer-Beziehungen innerhalb der OGS jedoch ein breites Entwicklungspotential zu liegen. Mit Blick auf die sozialen Beziehungen sollte dabei

auch über Raum- und Zeitkonzepte nachgedacht werden, die den Bedürfnissen der Kinder nach Kontakt und Freundschaft entsprechen. Besondere Beachtung benötigen die Erstklässler, die sich im komplexen System des Ganztags orientieren müssen und in dieser Übergangsphase zunächst Sicherheit in den sozialen Beziehungen ihrer Gruppe benötigen.

Die pädagogischen Kräfte schneiden aus Sicht der Schüler/innen in der quantitativen Befragung relativ gut ab. Nur jeweils ein Zehntel der Kinder gibt an, dass sie mit den Betreuungskräften bei Schwierigkeiten nicht reden können, bei Traurigkeit nicht von ihnen getröstet werden, oder dass bei Konflikten nicht gemeinsam Streit geschlichtet wird. Allerdings finden sich aus kindlicher Sicht auch kritische Punkte am Ganztagspersonal: So erlebt ein Drittel der Kinder die Betreuer/innen als zu streng und fast die Hälfte manchmal als ungerecht, wobei dies bei den Jungen öfter der Fall ist. Andererseits benennen die Kinder in den Interviews mit Blick auf schwierige Situationen mindestens eine erwachsene Person des Ganztags, von der sie Unterstützung in Form von Zuspruch, Ermutigung und Trost erhalten und auf deren Hilfe sie sich verlassen können. Von jüngeren Kindern wird die mangelnde Verfügbarkeit der Bezugsperson beklagt, wenn diese als Teilzeitkraft nicht immer anwesend ist oder die Vielzahl der Aufgaben für ein intensiveres Gespräch oder gemeinsame Spiele keine Zeit lässt. Zusammengefasst zeigt sich in den Kinderbefragungen, dass die Beziehungsgestaltung zwischen den pädagogischen Kräften und den Kindern im Rahmen einer systematischen Qualitätsentwicklung – auf einer durchaus positiven Basis – kritisch reflektiert werden sollte.

#### *(4) Partizipation*

In den Befragungen wird auf mehreren Ebenen deutlich, dass bei der Partizipation von Kindern und Eltern im offenen Ganztags mit Blick auf beide Nutzergruppen noch Optimierungs- und Weiterentwicklungsbedarf besteht. Für die Mitarbeiter/innen im Ganztags ist der Aspekt der Beteiligung der Kinder als Zielsetzung eher nachrangig. Dementsprechend werden Beteiligungsformen von Kindern seitens der Fachkräfte kaum praktiziert. Auch die Analyse der Kinderdaten zeigt auf, dass es zwar Partizipationsansätze in verschiedenen Bereichen gibt (z.B. beim Mittagessen, bei der Raumgestaltung), diese aber nur in wenigen Fällen als basales Gestaltungsmerkmal des Ganztags verankert sind. Werden exemplarisch die Beteiligungsmöglichkeiten in den Bildungs- und Lernangeboten herausgegriffen (d.h. in den Kursen, AGs und Projekten), dann lassen sich anhand der Fragen zur Beteiligung bei der Programm- bzw. Angebotsplanung, zur Wahlfreiheit der Angebote, zur inhaltlichen Gestaltung der AGs sowie zur Wechseloption vier Gruppen (Cluster) zum Grad der Partizipation identifizieren. Hiernach entfällt allein die Hälfte der Kinderbewertungen auf das Cluster mit dem niedrigsten Beteiligungsgrad. Demgegenüber liegt der Anteil der Kinder, die den Partizipationsgrad als hoch bewerten, nur bei 8 %.

Dass Partizipation eine Herausforderung für die Schulen darstellt, bestätigt sich auch in den Interviews, in denen – abgesehen von relativ formalen Auslegungen, z.B. als Abfrage der Wünsche bezüglich der Angebote – kaum Konzepte einer umfassenden Beteiligungskultur sichtbar werden. Im Kontrast zu den geringen Partizipationsmöglichkeiten schätzen die befragten Kinder Angebote der Mitgestaltung und Beteiligung durchaus positiv ein und benennen sie auch in ihren Veränderungswünschen. Geeignete Konzepte, die solche Impulse aufgreifen, basieren u.a. auf der Einführung von Ritualen, die den Kindern zugleich Orientierung und Gestaltungsraum ermöglichen. Formen eines regelmäßigen Feedbacks zu allen Bereichen des Ganztags (Mittagessen, Hausaufgaben, Angebote, selbstbestimmte Aktivitäten) und zur Zufriedenheit mit den Pädagog(inn)en sind unverzichtbare Grundlage einer sozialen Teilhabepraxis, die Mitgestaltung ermöglicht und Mitverantwortung fordert.

Im Vergleich zu den Kindern sind die Mitwirkungsmöglichkeiten von Ganztagseltern noch schwächer ausgeprägt. Lediglich bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Angebote werden Eltern nach ihrer Meinung gefragt. Entgegen dieser de facto auf niedrigem Niveau etablierten Beteiligungskultur versprechen sich die Schulleitungen von einer verstärkten Einbeziehung der Eltern ein ernstzunehmendes Veränderungspotenzial in punkto OGS. Positive Auswirkungen sehen sie bei der Zufriedenheit der Eltern mit den Ganztagsangeboten und vor allem bei Effekten, die – ausgehend vom Ganztag – zur Weiterentwicklung der ganzen Schule beitragen. Allerdings müssen, wie die Elternbefragung insbesondere mit Blick auf die Ganztagseltern dokumentiert, beim Ausbau der Partizipationsmöglichkeiten auch Kooperationsformen zwischen Elternhaus und Schule gefunden werden, die den zeitlichen Restriktionen erwerbstätiger Mütter und Väter Rechnung tragen.

### *(5) Einschätzungen zur Wirkung und Weiterentwicklung der OGS*

Als die beiden Bereiche, in denen sich die stärksten Effekte des Ganztags bei den Kindern bemerkbar machen, beschreiben die Fach- und Lehrkräfte die Verbesserung der Hausaufgabensituation durch die regelmäßigere Bearbeitung der Aufgaben sowie die Sozialkontakte zwischen den Kindern, die durch Freude am Spiel und Freundschaften geprägt sind. Werden die Veränderungen in der Schule in den Mittelpunkt gerückt, dann scheinen eine stärkere Kindorientierung in Form häufigerer Gespräche über einzelne Kinder sowie ein bewussteres Eingehen auf die Schüler/innen und eine stärkere Wahrnehmung des sozialen Umfeldes zu den positiven Einflüssen der OGS zu zählen. Wie die Lehr- und Fachkräfte sind auch die Eltern der Meinung, dass ihr Nachwuchs von den vielfältigen Sozialkontakten mit anderen Kindern und der Teilnahme an den Angeboten profitiert. Mit Blick auf Familie und Partnerschaft akzentuieren sie – neben der Entlastung bei den

Hausaufgaben – vor allem die Erwerbsdimension als Möglichkeit, überhaupt oder in größerem Umfang einen Beruf auszuüben.

Gleichzeitig vertreten die verschiedenen Akteursgruppen jedoch die Position, dass sich der Ganztag in Zukunft weiterentwickeln muss. In welcher Richtung dies zu geschehen hat, darüber zeigen sich bei den pädagogischen Kräften und den Eltern große Übereinstimmungen: Mehr Unterstützung und Förderung für einzelne Kinder, die mit einer verbesserten Personalausstattung einhergehen sollte, bilden bei beiden Gruppen die Hauptwünsche zur Fortentwicklung der OGS. Auch die Kinder formulieren viele Vorschläge, von denen sich die meisten auf die Ausstattung mit Spielgeräten oder Materialien sowie die Gestaltung der Räume innerhalb und außerhalb des Ganztags beziehen. In den Interviews äußern sie differenzierte Vorstellungen zu einzelnen Bereichen wie etwa die Veränderung der Regeln bei den Hausaufgaben und eine größere Orientierung an ihren Bewegungs- und Spielbedürfnissen. In diesem Zusammenhang geht es vor allem um die Zeitstrukturen des Ganztags, die die Kinder sich flexibler wünschen, insbesondere bei den Übergängen zwischen den Sequenzen.

### Anmerkungen

- 1 Unter den Sozialpädagog(inn)en sind vor allem Erzieher(inn)en vertreten.
- 2 Hierzu zählen etwa Musik- und Kreativpädagog(inn)en, Sportübungsleiter/innen, Fachkräfte aus anderen Bereichen (z.B. aus dem Handwerk), Studierende, Eltern etc.
- 3 Der Kooperationsverbund setzt sich zusammen aus der Bergischen Universität Wuppertal, dem Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster, dem Sozialpädagogischen Institut (SPI), der Fachhochschule Köln sowie der Universität Dortmund im Forschungsverbund mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. in München.

### Literatur

- Beher, Karin u.a. 2005: Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München.
- Beher, Karin u.a. 2007: Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München.
- Holtappels, Heinz Günter u.a. 2006: Organisationskultur und Lernkultur. In: Bos, Winfried u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München, S. 247-275.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Offene Ganztagschule im Primarbereich. Runderlass i.d.F. vom 21.12.2006, BASS 12 – 63 Nr. 4.



Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz

## Entwicklung und Situation der Ganztagsschulen im Lande Bremen

### 1. Von den Schulreformüberlegungen der siebziger Jahre zu den „PISA-Ergebnissen“

In der Stadtgemeinde Bremen wurden zu Beginn der siebziger Jahre im Zuge der Schulreformdebatte zwei große Gesamtschulen als Ganztagsschulen in gebundener Form gegründet. Ziel war neben der Realisierung des Gesamtschulgedankens die ganztägige Beschulung aller Schülerinnen und Schüler an allen Schultagen in Zusammenarbeit von Lehrkräften, sozialpädagogischem Personal sowie Psychologinnen und Psychologen.

Beide Schulen haben seit dieser Zeit einen langen Entwicklungsprozess durchlaufen. Diese in sozialen Brennpunkten eingerichteten Schulen blieben in ihrer Zielsetzung und Ausstattung aber solitär. Die später errichteten Gesamtschulen und integrierten Stadtteilschulen wurden nicht mehr als Ganztagsschulen konzipiert.

Heute stellen diese beiden ersten Schulen mit ihrer Konzeption der ganztätig arbeitenden Gesamtschule mit dem dazugehörigen Unterrichts-, Personal-, und Raumkonzept eine besonders ausgeprägte, gefestigte und in hohem Maße anerkannte Schulform in Bremen dar.

Auf die sich rasch verändernden Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und die sich besonders in sozialen Brennpunkten zuspitzende Situation von Familien wurde in den achtziger Jahren in Bremen und in der zum Lande Bremen gehörenden Stadtgemeinde Bremerhaven mit der Einrichtung von Betreuungsprojekten an einigen Primarschulen und Schulen des Sekundarbereichs I in sozialen Brennpunkten reagiert. Es entstand damit auch eine Vermehrung des bestehenden Angebotes an Hortplätzen. In den so genannten *Betreuungsschulen* wurde der reguläre Vormittagsunterricht durch Betreuungs- und Förderangebote am Vor- und Nachmittag ergänzt. Auch Frühstücks- und Mittagsangebote konnten in bescheidenem Rahmen vorgehalten werden. Diese Aufgaben wurden von sozialpädagogischen Fachkräften und engagierten Elternteilen erfüllt.

Die Einführung der *Verlässlichen Grundschulen* von 8:00 bis 13:00 Uhr Ende der neunziger Jahre war ein Angebot an Eltern und eine Antwort auf sich verändernde Lebensumstände von Kindern und Eltern. Alle Grundschulen begannen mit dem Unterricht um 8:00 Uhr. Eltern konnten ihre Kinder für ein Betreuungsangebot,

das sich bis 13:00 Uhr an den Unterricht anschloss, anmelden. Seit dem Schuljahr 2005/06 ist die *Verlässliche Grundschule* obligatorisch für alle Kinder. Die Betreuungsaufgaben werden von unterschiedlichen Fachkräften wahrgenommen.

Da in den PISA-Studien deutliche Mängel bei den Ergebnissen von Lernprozessen offen zu Tage getreten waren, galt es Lösungen zu suchen, die nicht nur veränderten Familienstrukturen und Betreuungsbedarfen gerecht werden, sondern die durch grundlegend veränderte Formen des Arbeitens in der Schule eine neue Lehr- und Lernkultur ermöglichen und die damit Erziehungs- und Bildungsprozesse optimieren können. Es ging darum, Schulen strukturell umzugestalten, um den Erfordernissen der Wissensgesellschaft besser gerecht zu werden und angemessen auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu reagieren.

Die Erfahrungen mit den Betreuungsprojekten und die Suche nach Möglichkeiten, Lernprozesse qualitativ zu verbessern, führten konsequenterweise zur Entwicklung ganztägiger Schulkonzepte.

## 2. Eine Entwicklung von zwei Seiten: „Bottom Up“ und „Top Down“

Einerseits wurde, angeregt auch durch die Entwicklung in einigen anderen Bundesländern, seitens der Politik der Anspruch formuliert, dass bei den bestehenden *Betreuungsschulen* eine bessere inhaltliche Verknüpfung des Vormittagsunterrichts mit den Förder- und Betreuungsangeboten am Nachmittag hergestellt werden sollte; andererseits formulierten die *Betreuungsschulen* klar die Absicht, sich qualitativ zu Ganztagsschulen weiterentwickeln zu wollen. Die Erfahrungen zeigten nämlich, dass ein reines Ergänzungsprogramm mit Projekten und Fördermaßnahmen häufig zu kurz greift und der Fokus nach und nach auf die Veränderung der Unterrichtsformen gelegt werden musste, was aber eine deutlich andere Unterrichtsorganisation und mehr tägliche Schulzeit benötigte. Dem wurde im Jahre 2001 mit der Einrichtung von zunächst fünf Ganztagsschulen in offener Form im Stadtgebiet Bremen entsprochen.

Nach Abschluss der Verwaltungsvereinbarung der Länder mit dem Bund über das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurden die für das Land Bremen zur Verfügung stehenden Mittel umgehend genutzt, um ein ehrgeiziges Ganztagsschulprogramm für das Land zu entwickeln. Im Rahmen dieses Programms wurden in der Stadt Bremen insgesamt 25 Schulen umgebaut und erweitert, um den räumlichen Erfordernissen einer Ganztagsschule zu genügen. Die Stadtgemeinde Bremerhaven konnte einen Anteil von 20 % der Bundesmittel für die Umsetzung des Programms nutzen und damit zehn Schulen zu Ganztagsschulen ausbauen. Hierbei wurde besonders Wert darauf gelegt, dass Tandems zwischen Grund- und Sekundarschulen entstanden.

### 3. Grundsätze für die Einrichtung von Ganztagsschulen in Bremen

Wie wird eine Schule zur Ganztagsschule?

Das neue Bremische Schulgesetz von 2005 eröffnet die Möglichkeit, bestehende Schulen aller Schulformen laut § 23<sup>1</sup> auf Antrag als Ganztagsschulen zu betreiben. Die Entscheidung über die Anträge der Schulen trifft in Bremen der Senator für Bildung und Wissenschaft nach Beratung in der Deputation für Bildung und in Bremerhaven der Magistrat der Stadt.

Seit Beginn des Jahres 2007 regelt eine Ganztagsschulverordnung<sup>2</sup> die Organisation und Ausgestaltung der Ganztagsschulen im Lande Bremen.

### 4. Rahmen für die Ausgestaltung einer Ganztagsschule und ihre Qualitätsmerkmale

Was ist das Wesen der Ganztagsschule in Bremen?

Zunächst waren die offenen Ganztagsschulen aufgefordert, Konzepte zu entwickeln, die folgende Gestaltungselemente als verpflichtende Bestandteile neben dem Unterricht nach Stundentafel umfassten:

- unterrichtsbezogene Ergänzungen
- themenbezogene Vorhaben und Projekte
- Förderung
- Freizeitgestaltung

Diese Elemente sollten etwa gleichgewichtige Anteile haben.

Die Verteilung der o.g. Elemente im Rahmen des Stundenplans und der Tages- und Wochenplangestaltung oblag der einzelnen Schule.

Grundsätzliche Absicht war es, einen rhythmisiert gestalteten Tagesablauf für alle Kinder zu ermöglichen. Phasen des intensiven Lernens, der Freiarbeit, des Übens, der Beschäftigung mit selbst gewählten Projekten, des Entspannens und Spielens sollten miteinander verbunden werden. Perspektivisch soll eine additive Aneinanderreihung von Unterricht und sich anschließender Betreuung überwunden werden.

Da diese grundsätzliche Zielsetzung nur schrittweise zu erreichen ist, wurden zunächst in Bremen Ganztagsschulen in allen drei möglichen Formen eingerichtet (vollgebundene, teilgebundene und offene Form)<sup>3</sup>.

Im Januar 2005 wurden die oben genannten Gestaltungsaspekte konkretisiert und als Orientierung für die Entwicklung der Ganztagsschulen in Bremen durch den Senat beschlossen. Unter dem Titel: „Arbeit in der Ganztagsschule“ wurden die folgenden weiteren Qualitätsmerkmale beschrieben:

- Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur
- Zeitgestaltung im Ganztag und Rhythmisierung des Ablaufs
- Partizipation und Zusammenarbeit intern und mit außerschulischen Partnern
- Raumkonzept

#### *4.1. Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur*

Ganztagsschulen bieten besonders gute Voraussetzungen dafür, durch eine entsprechende Unterrichtsorganisation Schülerinnen und Schüler zum selbstverantworteten Lernen zu führen verbunden mit einem umfassenden Förderkonzept für leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

Dazu gehören:

- die Förderung des selbstverantworteten Lernens von Schülerinnen und Schülern durch Unterrichtskonzeptionen, die die spezifischen Möglichkeiten von Ganztagsschulen zur Öffnung des Unterrichts und zur Freien Arbeit entsprechend nutzen,
- Formen der integrativen, auch außerunterrichtlichen Lernförderung im kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereich,
- Lernarrangements und gezielte Angebote, die eine Förderung und Entwicklung von Talenten und Stärken bei allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen,
- die systematische und verbindliche jahrgangs- und fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte und deren Einsatz über den ganzen Tag,
- die inhaltliche Verzahnung von Unterricht, unterrichtsergänzenden und anderen Angeboten durch die inhaltliche Einbeziehung der sozialpädagogischen Fachkräfte in die Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie die Einbeziehung von themenbezogenen Vorhaben, Arbeitsgemeinschaften und Projekten (auch außerschulischer Anbieter und Kooperationspartner),
- die Nutzung des Zeitvolumens zur verstärkten Einbeziehung lebens- und arbeitsweltlicher sowie sozialer Praxis und Erfahrung,
- der Ersatz der (traditionellen) Hausaufgaben durch schulische Angebote und Freiarbeitsräume im Ganzttag sowie die Verknüpfung und Weiterentwicklung von Trainings- und Förderprogrammen,
- die Förderung eines aktiven, kritischen und der Gesundheit sowie der kulturellen Integration dienenden Freizeitverhaltens.

#### *4.2. Zeitgestaltung im Ganzttag und Rhythmisierung des Ablaufs*

Ganztagsschulen nutzen ein Mehr an pädagogisch gestaltbarer Lernzeit in einer auf den ganzen Tag abgestimmten Organisation von Unterricht, Freizeit und Schulleben.

Dazu gehören:

- die Überwindung des 45/90-Minuten-Rhythmus,
- eine dem Ganztagsrhythmus angemessene Dauer und Anordnung der Pausen (insbesondere der Mittagspause),
- Wechsel und Verbindung von unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Elementen,

- Verteilung der verpflichtenden Unterrichtsstunden auf den Vor- und Nachmittag,
- eine Konzeption des Wechsels von gelenkter und selbstverantworteter Tätigkeit in- und außerhalb des Unterrichts.

#### *4.3. Partizipation und Zusammenarbeit intern und mit außerschulischen Partnern*

Ganztagsschulen entwickeln und öffnen sich unter Einbeziehung von Eltern, Schülerinnen und Schülern, aller in der Schule beschäftigten Kräfte und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern unter Nutzung anderer Lernorte und verschiedener Professionen (insbesondere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Sportvereine, soziale und kulturelle Einrichtungen sowie Betriebe der Region).

Dazu gehören:

- die Organisation der Kooperation in Klassen/Jahrgangsteams bzw. Teambildung mit sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit dem Ziel der Integration des gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrags,
- Mitwirkungsmöglichkeiten, Mitgestaltung und Mitverantwortung für Lehrkräfte, sozialpädagogische Kräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler und andere Partner der Schule,
- die Organisation der Zusammenarbeit und Einbeziehung außerschulischer Partner in Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse in der Schule,
- die Kooperation der Schule mit den verbundenen Institutionen der Kindertagesbetreuung und Kinder- und Jugendhilfe, die der gemeinsamen Zielsetzung einer angemessenen Integration von Beratungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Eingliederungsaufgaben in die Ganztagsorganisation folgt,
- eine verbindliche, effiziente Infrastruktur der gemeinsamen Beratung, Planung und Qualitätsentwicklung der beteiligten Institutionen vor Ort.

#### *4.4. Raumkonzept*

Ganztagsschulen nutzen den Raumbestand der Schule unter Berücksichtigung der für den Ganztagsbetrieb erforderlichen unterschiedlichen Funktionen.

Dazu gehören:

- die ganztagsgerechte Gestaltung und Nutzung des gesamten Schulgebäudes und -geländes,
- die Nutzung des Raumbestandes der Schule durch die Schaffung und Gestaltung funktionaler Zonen und Stationen (Lernen, Essen, Spielen, Entspannen, Begegnen etc.),
- die Einbeziehung nachbarschaftlicher bzw. stadtteilbezogener Nutzungsmöglichkeiten und Lernorte.

## 5. Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Die Ganztagschule bietet die Möglichkeit gemeinsame Konzepte zu entwickeln. Dabei geht es darum, die verschiedenen Leistungen der Jugendhilfe, wie sie das SGB VIII vorsieht, z.B. Präventionsarbeit, Abbau sozialer Benachteiligung und Angebote der sozialen Gruppenarbeit, mit den Anforderungen und Aufgaben der Schule zu verbinden.

Insbesondere in der Sekundarstufe I geht es bei den Angeboten zur Prävention und in Beratungsgesprächen darum, die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung schulischer und auch alltäglicher Lebensprobleme und Risiken zu unterstützen. Neben dem Beratungs- und Präventionsansatz und dem offenen Angebot umfasst der sozialpädagogische Auftrag zielgruppenspezifische Angebote wie z.B. soziale Gruppenarbeit, soziales Lernen, individuelles Fördern und Fordern, Mädchenarbeit, Angebote für Jungen, Arbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten, Mitarbeit in Schulgremien und die Vernetzung mit sozialen Diensten und Einrichtungen in den jeweiligen Stadtteilen.

Der Ausbau der Ganztagschulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I führte zu einer offenen Diskussion mit den Bereichen *Tagesbetreuung von Kindern im Schulalter* und der *offenen Jugendarbeit*. In der Stadtgemeinde Bremen wurde eine Zusammenführung mit den benachbarten Horten herbeigeführt. Dazu wurden differenzierte Vereinbarungen zwischen dem Bildungs- und dem Jugendbereich geschlossen und Personal der *KiTa Bremen* in die Schulen übernommen. In Bremerhaven ließ sich wegen des großen Bedarfs an Hortplätzen dieser Weg so nicht durchführen. Angepasst an die Elternwünsche, entstanden hier Hortangebote bis 19:00 Uhr.

## 6. Grundsätze der zusätzlichen Ausstattung der Ganztagschulen mit Personal und Sachmitteln

Für die zusätzlich an Ganztagschulen zu leistenden Aufgaben erhalten Schulen ergänzende Personalressourcen sowie Mittel für Sachausgaben.

### 6.1. Personal und Sachmittel

#### 6.1.1. Stadtgemeinde Bremen

In offenen Ganztagsgrundschulen werden in Bremen neben den Lehrerstunden und den Stunden für die *Verlässliche Grundschule* pro ganztätig arbeitender Klasse oder Gruppe zusätzlich 13 Erzieherstunden pro Woche benötigt, um die zusätzliche Verweildauer der Kinder in der Schule abzudecken. Diese Stunden werden für die Schulen durch Personalüberlassung vom Hort des städtischen Trägers und durch zusätzlich vom Senator für Bildung und Wissenschaft oder durch einen Freien Träger eingestelltes Personal bereitgestellt.

Die bestehenden Personalressourcen werden in der Ganztagsschule ergänzt durch je zwei zusätzliche Lehrerwochenstunden für jede gebundene Ganztagsklasse sowie durch Bereitstellung von Mitteln oder Stunden für die Beschäftigung von sozialpädagogischem Personal, das in der Schule in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften den gesamten Schultag – also Unterricht nach Stundentafel und ergänzende Projekte und Angebote – gestaltet.

Da davon auszugehen ist, dass Ganztagsschulen einen erhöhten Verwaltungsaufwand verursachen, erhalten die Schulen als Ausgleich hierfür zusätzliche Sekretariatsstunden. Außerdem stehen den Schulen Mittel für das Mensapersonal sowie ein sozial gestaffelter Zuschuss für das Essensgeld und in geringem Umfang ergänzende Mittel für Sachausgaben zur Verfügung.

### 6.1.2. Stadtgemeinde Bremerhaven

Die Versorgung der Ganztagsschulen in Bremerhaven erfolgt nach dem gleichen Schlüssel, allerdings in einem anders gearteten Verfahren. Die überschaubare Struktur Bremerhavens erlaubt eine intensive Kooperation zwischen den neu entstandenen Ganztagsschulen, die zu der Erkenntnis führte, dass die gemeinsame Suche nach optimalen Lösungen für das Mittagsangebot und für die Einwerbung von Pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sowie von externem Fachpersonal für Zusatzangebote zentralisiert werden musste. Dabei sollten die Schulen aber keine Einbuße ihrer Entscheidungsfreiheit erleiden. Die Lösung wurde gefunden in der Gründung eines gemeinnützigen Vereins „Schule für Alle in Bremerhaven e.V.“ Diesem gehören die Schulleitungen aller Ganztagsschulen Bremerhavens als stimmberechtigte Mitglieder an. Der Vorstand wird gebildet aus jeweils einem Schulleitungsmitglied jeder Ganztagsschule sowie einem Schulverwaltungsfachmann als Vorsitzendem.

Zwischen der Stadt Bremerhaven (Schulamt) und dem Verein wurde ein Kooperationsvertrag geschlossen, der den Auftrag des Vereins festschreibt: *„Gegenstand der Vereinbarung ist die Bereitstellung von Personal und sonstigen Dienstleistungen ... für ergänzende Maßnahmen zur Gestaltung eines Ganztagsangebotes an Bremerhavener Schulen ... Alle Maßnahmen auf der Grundlage dieser Vereinbarung erfolgten unter Beteiligung der Schulen, in denen sie durchgeführt werden sollen.“*<sup>4</sup>

Dieses Verfahren gewährleistet die Entscheidungsbefugnis der einzelnen Schule, verringert aber den Arbeitsaufwand der Schulen für zu erstellende Verträge für Pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie für Honorarkräfte erheblich, sorgt für eine Gleichbehandlung über die Stadt hinweg und sichert die Rechtsverbindlichkeit ab. Darüber hinaus vereinfacht es den Einsatz von Honorarkräften an mehreren Schulen; vielfach konnten durch den Mehrfacheinsatz erst bestimmte Honorarkräfte gewonnen und damit die Angebotsqualität verbessert werden. Auch die Essensgeldabrechnung erfolgt durch den Verein.

Der Verwaltungsgemeinkostenaufwand sowie die Personalkosten für eine Teil-

zeitbürokratie des Vereins müssen von den einzelnen Schulen in Form von „Regiekosten“ aus ihren „Ganztagsmitteln“ abgedeckt werden. Alle Schulen sind sich aber nach mehr als drei Jahren der Tätigkeit des Vereins darin einig, dass diese Mittel effizient eingesetzt sind, weil hierdurch die Arbeit für alle Ganztagsschulen transparenter geworden ist, der Erfahrungsaustausch gesichert und dadurch das Ziel einer gelingenden Ganztagsschule besser und schneller erreichbar ist.

Wegen der Einrichtungen weiterer Ganztagsschulen in Bremerhaven sieht sich der Verein jedoch nicht mehr in der Lage, den gestiegenen Geschäftsumfang abzuwickeln. Aus diesem Grund hat der Schulausschuss der Stadt Bremerhaven kürzlich dem Antrag des Vereins stattgegeben, und diesen in eine gemeinnützige GmbH überführt, wobei die Stadt alleiniger Gesellschafter sein wird. Vorteile der Gemeinnützigkeit sind die Befreiung von der Körperschaftsteuer und Gewerbesteuer und die Berechtigung, Zuwendungsbestätigungen für Spenden ausstellen zu dürfen. Um die beratende Funktion seitens der Schulen bei den Entscheidungen der gGmbH zu erhalten, wurde ein Beirat eingerichtet, in dem alle Ganztagsschulen vertreten sein werden. Damit ist gewährleistet, dass die Kooperation zwischen den Schulen weiterhin gefördert wird, eine effiziente Verteilung der Honorarkräfte erfolgt und der Informationsfluss zwischen den Schulen und mit der Verwaltung sichergestellt ist.

## 6.2. Mittagessen

In allen Ganztagsschulen wird den Schülerinnen und Schülern ein kostenpflichtiges Mittagessen angeboten.

### 6.2.1. Grundschulen

In Grundschulen ist die Teilnahme am Mittagessen für die im Ganztag angemeldeten Kinder verpflichtend. Die Organisation ist je nach Standort unterschiedlich. In der Regel wird das Essen warm angeliefert. Bremerhaven bevorzugt durchgängig sowohl für die Grund- wie für die Sekundarschulen die Herstellung der Mahlzeiten in den Schulen aus tiefgefrorenen Halbfertigprodukten durch eigens dafür angestellte Küchenhilfen. Versuche mit der Warmanlieferung wurden wegen mangelhafter Flexibilität eingestellt. Die Kinder essen je nach Schulkonzept in Gruppen bzw. im Klassenverband in einer Mensa oder auch in entsprechend großen Klassenräumen.

Die Kosten für das Mittagessen betragen für die Eltern im Rahmen einer sozialen Staffelung zwischen 20,25 € und 27,00 € monatlich, bei zwölfmaliger Zahlungsweise. Die Abrechnung der Kosten für das Mittagessen mit dem Anbieter erfolgt durch den Senator für Bildung und Wissenschaft, der die Differenz zwischen Elternbeitrag und tatsächlichen Kosten als Zuschuss gewährt. In Bremerhaven liegt die Abrechnung in den Händen des Vereins „Schule für Alle e.V.“



### 6.2.2. Schulen der Sekundarstufe I

In Bremen bieten die Schulen je nach räumlichen Möglichkeiten ein Mittagessen an, das von Mitarbeitern des Schulvereins entweder konventionell oder auf der Basis von Tiefkühlprodukten bzw. in Kombination beider Systeme zubereitet wird. Auf diese Weise gelingt es in den Schulen zunehmend, ein für Kinder und Jugendliche attraktives und gesundes Essen bereitzustellen, für das sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler bereit sind, einen sozial angemessen Betrag zu zahlen.

## 7. Organisationsstruktur und die Zusammenarbeit mit Freien Trägern

Die Schulen des Sekundarbereichs I erstellen in Zusammenarbeit mit den Trägern ein Ganztagskonzept. Der Träger erhält auf der Basis eines Kooperationsvertrages und des jährlich einzureichenden Finanzplans eine Zuwendung vom Senator für Bildung und Wissenschaft für Personalkosten, Sachkosten, Zuschüsse für das Mittagessen und Verwaltungskosten. Grundlage der jährlichen Zuwendung ist die Zahl der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler.

In Bremerhaven gehen diese Mittel an den Verein „Schule für Alle e.V.“, der sie entsprechend der teilnehmenden Ganztags Schülerinnen und -schüler den Schulen zuordnet und deren Ausgaben verwaltet. Die positiv zu wertende Zusammenarbeit mit den Freien Trägern wurde dabei auf Wunsch der Schulen beibehalten.

## 8. Raumsituation und Baumaßnahmen

Für Schulen, die eine ganztägige Konzeption umsetzen, entstehen zusätzliche und andere Raumbedarfe, vor allem für den Bereich der Küchen und Mittagessenversorgung, aber auch für den Bereich der Freizeit, der Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler und des selbstständigen Arbeitens. An-, Um- und Ausbaumaßnahmen waren und sind daher an allen Schulen, die vom Halbtagsbetrieb auf offene, teilgebundene oder gebundene Formen des Ganztagsbetriebs umsteigen, erforderlich.

Obwohl die zur Verfügung stehenden Bundesmittel bereits vollständig verwendet wurden, ist im Lande Bremen die weitere Einrichtung von Ganztags Schulen beabsichtigt.

## 9. Ferienbetreuung

Für Kinder berufstätiger Eltern wird in den Ganztagsgrundschulen der Stadtgemeinde Bremen sowie in der einzig gebunden geführten Grundschule Bremerhavens außerdem eine kostenpflichtige Ferienbetreuung angeboten. Mit diesem Angebot werden in erster Linie Berufstätige und allein erziehende Eltern unterstützt. Programme, die diese Zeit auch für Sprach- und andere Förderungsmaßnahmen

nutzbar machen und in die auch Kinder von Regelschulen eingebunden werden sollen, werden zurzeit entwickelt.

## **10. Fortbildung und wissenschaftliche Begleitung, Beratung als Unterstützung für Ganztagsschulen**

Es ist wichtig, Schulen im Prozess der Weiterentwicklung zu einer Ganztagsschule Hilfen anzubieten, um bei der Gestaltung ihrer Konzeptionen von der offenen Form der Ganztagsschule zu einer zunehmend gebundenen Form zu gelangen. Um den Prozess der Entwicklung von Ganztagsschulen pädagogisch-inhaltlich und strukturell-organisatorisch zu unterstützen, hat Bremen eine Reihe von Maßnahmen ergriffen.

So wurde im Landesinstitut für Schule mit Beginn des Schuljahres 2004/05 die Serviceagentur „Ganztägig Lernen“ eingerichtet. Hier ist Know-how konzentriert, das von den Schulen bei der Entwicklung zur Ganztagsschule in Anspruch genommen werden kann. Gleichzeitig werden hier Qualifizierungsprogramme für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Ganztagsschulen entwickelt und durchgeführt. Das Landesinstitut für Schule und das Lehrerfortbildungsinstitut in Bremerhaven bieten Fortbildungsreihen zum Thema „Ganztagsschule“ an.

Das Land Bremen ist auch am BLK-Modellversuch „Lernen für den GanztTag“ beteiligt. Hier geht es unter der Federführung von Nordrhein-Westfalen und in Zusammenarbeit mit den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Berlin und Brandenburg um die Entwicklung und Erprobung von Fortbildungsmodulen für an Ganztagschulen arbeitendes pädagogisches Personal. Dabei liegt der Fokus besonders auf der Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Sichtweise und einer Überwindung der Abgrenzungstendenzen zwischen den verschiedenen pädagogischen Professionen.

Das Lehrerarbeitszeitmodell „35 Stunden Präsenzzeit“<sup>5</sup> wird an drei Ganztagsgrundschulen in Bremen seit 2003 praktiziert. Das Modellvorhaben wurde über zwei Jahre durch das Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (IFS) begleitet. Der Abschlussbericht liegt seit Anfang 2007 vor.

Der im Jahr 2005 gegründete Landesverband Bremen des Ganztagsschulverbandes e.V. unterstützt die Arbeit der Ganztagsschulen in Bremen und Bremerhaven durch öffentliche Veranstaltungen, Arbeitsgruppen und durch Politikberatung. Eine wesentliche Aufgabe sieht der Verband darin, die Idee der Ganztagsschule als eine aus pädagogischen und sozialen Gründen notwendige Schule in die Öffentlichkeit zu tragen.

## 11. Ausblick

Innerhalb von nur drei Jahren hat sich die Anzahl der Ganztagsschulen im Lande Bremen von zwei auf vierzig erhöht. Und trotzdem ist der Bedarf, wie er sowohl von Elternseite wie von Seiten der Schulen formuliert wird, noch lange nicht abgedeckt. Hinzu kommt, dass ein Großteil – vor allem der Sekundarschulen – zurzeit noch in offener Form geführt wird, obwohl durch einen Paradigmenwechsel der Schulbehörde künftig Ganztagsschulen nur noch in teilgebundener oder gebundener Form eingerichtet werden sollen. Dies gilt im Rahmen einer Übergangszeit auch für die bestehenden offenen Ganztagsschulen. Die Finanzierung dieses Vorhabens stellt das Zweistädtebundesland Bremen vor eine große Aufgabe. Tatsache ist aber, dass Schulen im Lande Bremen durch den großartigen Einsatz und den Ideenreichtum ihrer Lehrkräfte und Pädagogischen Mitarbeiter selbst unter schwierigen Bedingungen die Entwicklung ihrer Schule zu fördern bereit waren und einen wesentlichen Beitrag dazu leisten konnten, Ganztagsschulen zu dem zu machen, was sie sein sollten: ein Ort zum Lernen und Sich-wohl-Fühlen.

### Anmerkungen

- 1 Der Senator für Bildung und Wissenschaft 2005: Bremisches Schulgesetz (BremschulG), (BremGBL, S. 206-223-a-5)
- 2 Der Senator für Bildung und Wissenschaft 2007: Verordnung über die Ganztagsschule (BremGBL S. 53-223-a-17)
- 3 Die voll gebundene Form: Ein durchgehend strukturierter Aufenthalt in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.  
Die teilgebundene Form: Verpflichtend ist die Teilnahme für die Schülerinnen und Schüler bestimmter Klassen, Gruppen, Jahrgangsstufen, Züge oder Bildungsgänge einer Schule am Ganztagsbetrieb an mindestens drei Wochentagen von täglich sieben Zeitstunden.  
Die offene Form: An mehreren Nachmittagen werden zusätzliche Bildungs- und Betreuungsangebote zur Förderung des schulischen Lernens und zur Gestaltung der Freizeit gemacht. Die Teilnahme an diesen Angeboten soll jeweils von den Schülerinnen und Schülern oder deren Erziehungsberechtigten für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich erklärt werden.
- 4 Magistrat der Stadt Bremerhaven 2003: Kooperationsvereinbarung zwischen der Stadt Bremerhaven und der „Schule für Alle e.V.“, Bremerhaven
- 5 Begleitgruppe Ganztagsschulen in Bremen 2005: Arbeitszeitmodelle, Bremen

Mario Dobe

## Die Ganztagsschulentwicklung in Berlin

### 1. Vorbemerkung

Die Ganztagsschulentwicklung in Berlin nach dem 2. Weltkrieg ist wie die historische Entwicklung Deutschlands und der Stadt durch eine Zweiteilung gekennzeichnet: Im Ostteil der Stadt die Polytechnische Oberschule mit ganztägigen Angeboten für alle Schülerinnen und Schüler und im Westteil die Grundschule sowie das dreigliedrige Oberschulsystem mit der zusätzlichen Gesamtschule, die nur in sehr seltenen Fällen ganztägige Betreuung anboten, die den Horten überlassen blieb, die den Kindertagesstätten angeschlossen waren.

Auch nach der Wiedervereinigung und der Übernahme der westlichen Schulstrukturen gab es zunächst eine getrennte Weiterentwicklung der Ganztagsschulen: die Grundschulen und Gesamtschulen im Ostteil der Stadt blieben weiterhin Schulen mit Nachmittagsbetreuung, während die anderen Schularten keine solchen Angebote mehr zur Verfügung stellten. Im Westteil änderte sich weitgehend nichts.

Erst mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung im Jahr 2002 änderte sich die Situation der Ganztagsschulen grundlegend: alle Grundschulen, Förderzentren und Gesamtschulen sind seitdem zu Schulen mit ganztägigen Angeboten umgewandelt worden. Dabei sind die Strukturen zum Teil sehr unterschiedlich: gebundene Ganztagsgrundschulen, Verlässliche Halbtagsgrundschulen und Förderzentren mit offenen Ganztagsbetrieben, die teilweise von Freien Trägern organisiert werden, oder zusätzliche Sozialarbeiter und Sozialpädagogen an allen Gesamtschulen.

Im Folgenden soll in angemessener Kürze die Entwicklung der Ganztagsschulen bis zum Jahre 2003 dargestellt werden, um anschließend ausführlich die derzeitige Situation zu schildern und die bestehenden Problembereiche zu umreißen.

### 2. Entwicklung vor der Wiedervereinigung

#### 2.1 Entwicklung im Westteil der Stadt

In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts entstanden in den Innenstadtbezirken die ersten Ganztagsgrundschulen. Ihre Zahl blieb mit elf bis zum Jahre 2003 konstant. Obwohl sie als gebundene Ganztagsgrundschulen eingerichtet wurden, entwickelten sie sich zum Teil zu Halbtagsgrundschulen mit nachmittäglicher

verlässlicher Betreuung. Konzepte, die den schulpädagogischen mit dem sozialpädagogischen Bereich miteinander verbanden, waren nur in wenigen dieser Schulen vorhanden. In sehr wenigen weiteren Grundschulen gab es außerdem einzelne Ganztagszüge neben dem normalen Grundschulhalbtagsbetrieb.

Alle anderen Grundschulen waren Halbtagschulen, bei denen sich die Anwesenheitszeit der Kinder nach der Anzahl der täglichen Unterrichtsstunden richtete. Eltern, die aus beruflichen Gründen nicht in der Lage waren, ihre Kinder im Anschluss an die Unterrichtszeit selbst zu betreuen, konnten ihre Kinder in Horten, die den Kindertagesstätten angeschlossen waren, unterbringen. Dieses Angebot war kostenpflichtig und galt in der Regel nur für Kinder, die sich im ersten bis vierten Schuljahr befanden.

Im Rahmen der Gesamtschulentwicklung wurden sogenannte Mittelstufenzentren errichtet, in denen jeweils ca. 1200 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 10 unterrichtet wurden. An drei Tagen in der Woche wurde auch in den Nachmittagsstunden unterrichtet. Die Betreuung der Schülerinnen und Schüler in ihren „Freistunden“ fand im sog. Außerunterrichtlichen Bereich statt, der sich zwar mit der Schule unter einem Dach befand, aber konzeptionell und personell von ihr abgekoppelt war, was in vielen Schulen zu großen Problemen führte, weil es keine enge Kooperation von Schule und Freizeitbereich gab. Neben diesen Mittelstufenzentren existierte eine weitere Gesamtschule in der Gropiusstadt, die ebenfalls ganztägige Betreuung anbot.

## *2.2 Entwicklung im Ostteil der Stadt*

Mit der Schaffung eines einheitlichen Schulsystems in der DDR entstand in den Klassenstufen 1 bis 4 eine verlässliche Betreuung von 7.00 Uhr bis 16.00 Uhr in Schulhorten, die für die berufstätigen Eltern kostenlos waren und wo nur für das Mittagessen ein geringfügiger Betrag gezahlt werden musste. Schwerpunkt der Arbeit der Schulhorte war die Erledigung der Hausaufgaben und die Freizeitgestaltung. Die Pädagogen, Lehrer und Horterzieher, arbeiteten an den gleichen Bildungszielen und im Idealfall hatte jeder einen Blick auf die Arbeit des anderen. Innerhalb dieser Betreuungszeiten gab es feste Termine, wie z.B. immer mittwochs den Pioniernachmittag, der auch für die älteren Jahrgänge verbindlich war. Für diese gab es an den Schulen auch andere freiwillige Angebote wie Arbeitsgemeinschaften.

## **3. Entwicklung von 1990 bis 2003**

Der Begriff „Offener Ganztagsbetrieb“ wurde im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung eingeführt: Im Juni 1992 beschloss der Senat, die bis dahin existierenden Schulhorte an den Grund- und Sonderschulen der östlichen Bezirke bedarfsgerecht fortzuführen. Es war aber damals daran gedacht, nach und nach in den Kinderta-

gesstätten Hortplätze einzurichten und in gleichem Maße in den Schulen wegfallen zu lassen. Die Verringerung von Ganztagsplätzen an den Schulen geschah aber gegen den Willen der Eltern, die an der bewährten Nachmittagsbetreuung in den Schulen festhalten wollten.

Im Westteil der Stadt blieben die Grundschulen Halbtagschulen wie vor der Wiedervereinigung. Lediglich die Mitte der neunziger Jahre gegründeten Staatlichen Europaschulen Berlin boten in ihren Räumen eine nachmittägliche Betreuung an, wobei sie sich bemühten, durch entsprechende Beiträge der Eltern das bilinguale Unterrichtsangebot durch muttersprachliche Erzieherinnen auch auf den Freizeitbereich auszudehnen.

Nach 1990 änderte sich im Westteil der Stadt nichts am Angebot von Ganztagschulen im Bereich der Sekundarstufe I.

Die Gesamtschulen im Ostteil der Stadt wurden per Verordnung zu Ganztagschulen mit offenem Betrieb erklärt. Damit waren sie Halbtagschulen, die fakultative Angebote am Nachmittag wie Arbeitsgemeinschaften und Hausaufgabenbetreuung machten.

Seit 1992 wurden an 43 Schulen sog. Schülerclubs eingerichtet, die von Freien Trägern der Jugendhilfe betrieben und aus Lottomitteln finanziert wurden. „An der Hellersdorfer Erasmus-von-Rotterdam-Oberschule entstand aus der Debatte um strukturelle Defizite und die Bedürfnisse der Jugendlichen (und PädagogInnen) 1992 der erste Schülerclub: ein Werk von Schülern für Schüler, in intensiver Zusammenarbeit mit ihren Lehrerinnen realisiert. So wurde der Club zum Synonym für neue innerschulische Beziehungen und ein Raum für die Mitsprache und Beteiligung Jugendlicher am Schulalltag. Und er wurde zum Prototyp für weitere Modelle, erst in Hellersdorf und darüber hinaus an RAA-Partnerschulen, ab 1994 in ganz Berlin in einem landesweiten Programm. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung hat die Vervielfältigung der Idee vorangetrieben und setzt dieses Senatsprogramm um.

Die Themen der Schülerclubs sind so breit gefächert wie die Profile der einzelnen Projekt tandems: Freie Träger der Jugendhilfe aus allen sozialen Feldern und Schulen unterschiedlichster Prägung und Orientierung.

Die spezifischen offenen Angebote, die inhaltlichen Schwerpunkte und die immer wieder konkret an der jeweiligen Situation mit allen Beteiligten neu ausgehandelten Rahmenbedingungen zeugen sowohl von der Qualität des Programms als auch von der Flexibilität und Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.“ (Homepage Schülerclubs)

Schülerclubs gab und gibt es sowohl an Grund- wie an Oberschulen. Zurzeit bestehen noch 34 Schülerclubs in allen Berliner Bezirken.

#### 4. Entwicklung seit 2003

Mit dem im Sommer 2002 von der damaligen Bundesbildungsministerin, Edelgard Bulmahn, angekündigten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) belebte sich auch in Berlin die Diskussion über die Einrichtung von Ganztagschulen. Bereits im Frühsommer 2002 gründete sich eine Initiativgruppe „Ganze Tage in der Schule“, deren Ziel es war, ein fachöffentliches Forum zu Fragen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe aufzubauen. Konkreter Anlass war die Ankündigung des Berliner Senats, mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 den flächendeckenden Ausbau der Verlässlichen Halbtagsgrundschule zu beginnen und gleichzeitig 30 gebundene Ganztagsgrundschulen neu einzurichten. Anfang November 2002 veranstaltete die Initiative eine zweitägige Tagung unter dem Titel „Ganze Tage in der Schule“<sup>1</sup>. An dieser Veranstaltung nahmen Vertreter aller Berufsgruppen teil, die mit der Bildung von Kindern im Grundschulalter zu tun hatten. Dabei waren Sozialpädagog(inn)en, Lehrer(innen), Vertreter(innen) von Bildungs-, Jugend- und Sportverbänden sowie der Schul- und Jugendverwaltung. In seiner Begrüßungsrede beschrieb der damalige Staatssekretär in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Thomas Härtel, nochmals die Ziele des Senats. Er machte aber auch deutlich, dass die beiden Systeme, Jugendhilfe und Schule, mehr als bisher zusammenarbeiten müssten. „Die Diskussionen der Vergangenheit, die sich oft mehr in Abgrenzungsritualen erschöpfte, sollten wir hinter uns lassen. (...) Es ist an der Zeit, die Angebote für die Entwicklung vernünftiger Lebens- und Entwicklungsbedingungen unserer Jugend zu optimieren und sinnvoll aufeinander abzustimmen.“ („Ganze Tage in der Schule“, 4) Nach einem Referat von Prof. Holtappels (Uni Dortmund) und 14 Arbeitsgruppen im Rahmen eines Open Space wurden von den Tagungsteilnehmer(inne)n die folgenden fünf Forderungen für die zukünftige Planung aufgestellt:

- „1. Es soll ein „Runder Tisch“ eingerichtet werden, an dem Fachkenner aus der Praxis von Schule und Jugendhilfe, aus den Verwaltungen und der Wissenschaft gemeinsam mit den politischen Entscheidungsträgern Einrichtungskriterien, Qualitätsstandards und pädagogische Leitlinien der zukünftigen Ganztagsgrundschulen erörtern und festlegen.
2. Die Berliner Ganztagsgrundschule soll eine „gebundene“ Ganztagsgrundschule sein. Das Ganztagsangebot muss für die gesamte Schülerschaft vorgehalten werden. In begründeten Einzelfällen kann an besonderen Standorten von dieser 100-Prozent-Regelung abgesehen werden.
3. Verlässliche Rahmenvorgaben müssen den Mindeststandard festschreiben. Dazu gehören die Ausstattungsmodalitäten (Personal, Räume, Essensversorgung etc.) ebenso wie die grundsätzlichen inhaltlichen schul- wie sozialpädagogischen Entwicklungsziele (Kooperation, Integration, Rhythmisierung etc.).
4. Die Kriterien für die Einrichtung der ersten dreißig Ganztagsgrundschulen

müssen veröffentlicht werden. Unter diesen 30 Schulen sollen sich ausreichend Schulen befinden, die als Kooperationseinrichtungen von Schule und Jugendhilfe geführt werden. Bereits in der Einführungsphase sollen auch Schulen der SEKI einbezogen werden. Binnen einer noch festzulegenden Frist können sich die Schulen mit ihrem Schulkonzept, das grundsätzlich auch Aussagen in Bezug auf die Öffnung der Schule zum Gemeinwesen enthalten soll, bewerben. Der „Runde Tisch“ soll im Konsensverfahren in die Entscheidung einbezogen werden.

5. Ganztagsschulen sind lernende Organisationen! Die verschiedenen Schulentwicklungsprozesse und die Schulprogrammarbeit der 30 Einzelschulen müssen bereits im Vorfeld unterstützt werden. Diese Schulen sollen ein Netzwerk bilden.“ („Ganze Tage in der Schule“, 40 f.)

Das Berliner Abgeordnetenhaus forderte in seiner Sitzung am 12.12.2002 den Berliner Senat auf, „ein in Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gemeinsam erarbeitetes Konzept zum qualitativen und quantitativen Ausbau der ganztägigen Betreuungsangebote für Grundschulkinder, einschließlich ihrer Früh- und Spätbetreuung sowie der Betreuung in Ferienzeiten, unter Berücksichtigung der finanziellen und stellenplanmäßigen Auswirkungen vorzulegen“. (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drucksache 15/1114)

Der Berliner Senat benötigte ziemlich genau ein Jahr, ehe er mit der Drucksache 15/2355 dem Abgeordnetenhaus ein „Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern“ vorlegte. Auf insgesamt 47 Seiten wurden darin die Ausgangslage, die Weiterentwicklung der Grundschule zu einem ganzheitlichen System der Bildung, Erziehung und Betreuung, die Umsetzung der Neustrukturierung sowie die rechtlichen Voraussetzungen und die finanziellen Auswirkungen beschrieben. (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drucksache 15/2355) Erstmals wird in diesem Konzept neben der Neueinrichtung von 30 gebundenen Ganztagsgrundschulen auch die Übertragung der gesamten Hortbetreuung von den Kindertagesstätten auf die Schulen beschrieben.

Die Übertragung des Ganztagsbetriebes auf alle Gesamtschulen wurde erst später durch die „Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I“ vom 19.01.2005 geregelt.

#### 4.1 Grundschulen

In den Grundschulen existieren drei verschiedene Systeme von ganztägiger Betreuung. Allen Grundschulen ist dabei gleich, dass sie als Grundform Verlässliche Halbtagsgrundschulen mit einer Betreuungszeit von 7.30 bis 13.30 Uhr sind. Die größte Anzahl der Berliner Grundschulen und alle Förderzentren<sup>2</sup> bieten neben dieser Verlässlichkeit auch noch den sog. Offenen Ganztagsbetrieb mit nachmittäglichen Betreuungszeiten bis 16.00 Uhr an. Ein kleiner Teil der Grundschulen und alle Staatlichen Europaschulen Berlin (SESB) sind gebundene Ganztagschulen



mit verbindlichen Anwesenheitszeiten für alle Schülerinnen und Schüler von 8.00 bis 16.00 Uhr. Ein geringer Anteil dieser Grundschulen beherbergt unter einem Dach beide Systeme.

#### *4.1.1 Einrichtung von Verlässlichen Halbtagsgrundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb*

Die Einrichtung von Verlässlichen Halbtagsgrundschulen ist in Berlin in den Jahren 1999 bis 2004 im Rahmen eines landesweiten Schulversuchs im Rahmen des Grundschulreformprogramms 2000 in 45 Grundschulen ausführlich erprobt und von einer Arbeitsgruppe der Freien Universität Berlin unter Leitung von Prof. Jörg Ramseger wissenschaftlich begleitet worden<sup>3</sup>. Bei diesem Schulversuch wurde erstmals die Zusammenarbeit zwischen Lehrer(innen) und Erzieher(innen) am Schulvormittag erprobt und es wurden z.B. Modelle für eine Rhythmisierung der Schulzeit von 7.30 bis 14.00 Uhr entwickelt. Insgesamt wurde der Schulversuch sehr erfolgreich abgeschlossen und von vielen Erfahrungen der beteiligten Schulen konnten auch die Grundschulen profitieren, die noch nicht Verlässliche Halbtagsgrundschulen waren. So wurde z.B. die Unterrichtszeit für alle ersten Klassen von bis dahin 17 auf 20 Unterrichtsstunden erhöht, ohne diese Zeit mit neuen curricularen Vorgaben zu füllen. Damit wurde den Schulen die Möglichkeit gegeben, den Kindern durch den geringeren Zeitdruck mehr Gelegenheiten für die Entwicklung ihrer individuellen Lernprozesse zu geben.

Der Erfolg der Versuchsphase führte zu dem politischen Beschluss der Landesregierung, innerhalb der 15. Wahlperiode (2001 bis 2006) die Verlässliche Halbtagsgrundschule flächendeckend einzuführen. Dieses Ziel wurde mit der schon erwähnten Drucksache 15/2355 vom 08.12.03 konkretisiert: „Für alle Schüler der Grundschule (einschl. der Grundstufe der Gesamtschulen), die nicht bereits in den Ganztagsgrundschulen, den SESB oder der Internationalen Schule ganztätig betreut werden, wird mit dem Schuljahr 2005/06 die Verlässliche Halbtagsgrundschule eingeführt. Sie bietet im Rahmen des schulischen Gesamtkonzeptes verlässliche Öffnungszeiten von 7:30 bis 13:30 Uhr für alle Kinder ohne Kostenbeteiligung der Eltern.“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/2355, 16) Dieses Angebot sollte ergänzt werden durch eine Frühbetreuung von 6.00 Uhr bis 7.30 Uhr, die ebenfalls in den Schulen stattfinden sollte. Den traditionellen Horten der Jugendhilfe bliebe nur noch die Betreuungszeit von 13.00 Uhr bis 16.00 Uhr, also 2,5 Stunden, erhalten. Aus pädagogischen wie auch arbeitsorganisatorischen Gründen machte aus Sicht des Senats von Berlin die Beibehaltung der vorhandenen Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe keinen Sinn mehr: „Deshalb ist vorzusehen, die bisher bestehende Doppelzuständigkeit von Schule und Jugendhilfe aufzugeben und der Grundschule die ausschließliche organisatorische und finanzielle Zuständigkeit für die Ganztagsbetreuung der Kinder im Grundschulalter zu übertragen.“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/2355, 17) Dieses Konzept sollte mit der Einführung

der Verlässlichen Halbtagsgrundschule zum Schuljahr 2005/2006 flächendeckend umgesetzt werden. Es war die Geburtsstunde des offenen Ganztagsbetriebs (OGB) an allen Berliner Grundschulen mit Ausnahme der Gebundenen Ganztagsgrundschulen, der SESB und der Internationalen Schule.

Von diesem Zeitpunkt an begann eine hektische Betriebsamkeit, um innerhalb von ca. 18 Monaten an den betroffenen Grundschulen, die nahezu ausschließlich im ehemaligen Westteil der Stadt lagen, die Bedingungen für den OGB herzustellen. In den meisten Schulen waren bauliche Maßnahmen notwendig, insbesondere um Speiseräume und Verteilküchen für die Essenversorgung bereitzustellen. Teilweise wurden dazu An- und Neubauten notwendig. Aber auch in den Umbau von Räumen, die Ausstattung mit Mobiliar und das für die ganztägige Betreuung notwendige Material musste investiert werden. Finanziert wurden diese Maßnahmen aus dem IZBB. Weiterhin musste dafür gesorgt werden, dass das bisher bei den Bezirken beschäftigte Hortpersonal pünktlich zum 01.08.05 an die Schulen versetzt werden konnte.

Der Teilnahme von Kindern an der ergänzenden Betreuung im Rahmen des offenen Ganztagsbetriebs geht eine Bedarfsprüfung voraus. Dabei wird die ergänzende Betreuung nur dann genehmigt, wenn die Eltern bzw. Pflegepersonen, die mit dem Kind zusammenleben, erwerbstätig sind bzw. sich in einer Ausbildung befinden oder beabsichtigen, eine Erwerbstätigkeit oder Ausbildung aufzunehmen, und daher der Betreuungsbedarf über die Betreuungszeit der Verlässlichen Halbtagsgrundschule hinausgeht. Außerdem ist eine Betreuung bis 16.00 Uhr möglich, wenn weitere pädagogische, soziale oder familiäre Gründe vorliegen. Dies könnte z.B. der Fall sein, wenn das Kind einen Migrationshintergrund und noch Probleme mit der deutschen Sprache hat.

Der Betreuungsbedarf wird in Module aufgeteilt:

- 6.00 Uhr bis 7.30 Uhr
- 13.30 Uhr bis 16.00 Uhr
- 16.00 Uhr bis 18.00 Uhr
- über 18.00 Uhr hinaus
- nur Ferienzeit von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr

Die Kostenbeteiligung der Eltern ist von Modul zu Modul unterschiedlich und vom Familieneinkommen abhängig.

Die Zuweisung von Erzieherstellen ist von der Anzahl der zu betreuenden Kinder in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule und in den einzelnen Modulen abhängig. Dabei wird bei dem Modul „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ auch noch die unterschiedliche Zahl der Unterrichtsstunden der verschiedenen Klassenstufen berücksichtigt. Dementsprechend beträgt der Personalschlüssel<sup>4</sup> pro Kind in der ersten Klassenstufe in der VHG 0,01235 Erzieherstellen während er für ein Kind der sechsten Klassenstufe nur noch 0,00137 Erzieherstellen beträgt. Hinzukommen für die Betreuungszeit von 13.30 Uhr bis 16.00 Uhr 0,02568 Erzieherstellen pro Kind.

Der zusätzliche Raumbedarf für den OGB wurde für eine dreizügige Grundschule (18 Klassen) auf drei Gruppenräume mit einer Größe von 45 qm und einer Mensa mit 1,2 qm pro Platz bei drei Durchgängen festgelegt. Zur Mitnutzung wurde folgende Unterrichtsräume vorgesehen: drei Teilungsräume, drei Zusatzunterrichtsräume, sechs Gruppenräume (je 20 qm), eine Schülerwerkstatt, zwei Mehrzweckräume, eine Schülerbücherei, eine Multimedia-Zentrale und eine Sporthalle.

Am 17.06.04 forderte das Berliner Abgeordnetenhaus den Senat auf, ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule bis zum 30.09.04 zu entwickeln. Dabei sollten folgende Punkte herausgearbeitet werden:

- „Ein gemeinsames pädagogisches Rahmenkonzept von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten der Bildung, Erziehung und Betreuung
- Personalausstattung und Rahmenbedingungen für das Zusammenwirken der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte
- Kriterien für die Integration von Kindern mit Behinderungen
- Kriterien für die räumliche und sächliche Ausstattung
- Bedeutung und Grundsätze der Kooperationen der offenen Ganztagsgrundschule im Sozialraum“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/2905 bzw. Drs. 15/2905-1)

Dieses „Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/4125) wurde dann allerdings erst nach mehr als einem Jahr oder genau 25 Tage vor der flächendeckenden Einführung der offenen Ganztagsgrundschule dem Abgeordnetenhaus zur Kenntnis vorgelegt. „Das Leitbild will als Orientierung für die innere Gestaltungsqualität offener Ganztagsgrundschulen dienen. Es stellt einen Referenzrahmen dar, dessen Kollegien sich gemeinsam mit ihren Partnern bei der Profilbildung und Schulprogrammentwicklung bedienen können. Anliegen ist es, Ziele zu beschreiben und Wege aufzuzeigen, die jede einzelne Grundschule für sich akzentuieren, modifizieren und konkretisieren kann.“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/4125, 14)

Das Leitbild geht dabei von einem „umfassenden Bildungsbegriff“ aus, der „weit über Wissensvermittlung und Unterricht“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/4125, 5) hinausgeht. Es sieht durch die größeren Zeitressourcen Chancen für mehr selbsttätiges Lernen, „mehr Raum für soziale, motorische und handlungspraktische Erfahrungen“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/4125, 8). Die offene Ganztagsgrundschule soll die inhaltlichen Veränderungen von Unterricht, die durch die Ergebnisse der PISA-Studie notwendig wurden und ihre Begründung in den Erkenntnissen der Hirnforschung finden, beschleunigen. Diese neue Lernkultur bedeutet ein „Aufgreifen der Interessen der Lernenden, Individualisierung der Lernprozesse, Selbststeuerung und Selbsttätigkeit der Lernenden, Lernen in Zusammenhängen und an bedeutsamen Inhalten, Lernen voneinander und miteinander, Entwickeln von Lernkompetenz, konstruktiver Umgang mit Fehlern.“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/4125, 8)

Darüber hinaus nennt das Leitbild auf den Seiten 41 bis 54 verschiedene Orientierungen für ein schulinternes Konzept, z.B. für

- die Schaffung von Unterstützungsangeboten für Schülerinnen und Schüler,
- Möglichkeiten der Vernetzung von Bildung, Erziehung und Betreuung,
- eine sinnvolle Rhythmisierung des Schultages,
- eine veränderte Unterrichtsorganisation,
- eine kindgerechte, ästhetische und lernfördernde Gestaltung der Räume,
- individualisierte Förderangebote einschließlich Schul-/Hausaufgabengestaltung.

Einige Grundschulen hatten sich entschlossen, mit Freien Trägern der Jugendhilfe zu kooperieren und durch diese den VHG- und OGB-Bereich organisieren zu lassen. Diese Möglichkeit wurde ihnen durch § 19 Abs. 6 Satz 5 Schulgesetz von Berlin („Die ergänzende Förderung und Betreuung wird als schulisches Angebot der zuständigen Schulbehörde durch die öffentliche Schule oder die Bereitstellung von Plätzen bei Trägern der freien Jugendhilfe, die mit Schulen kooperieren, erbracht; ...“) und § 28 Grundschulverordnung („In die Unterrichts- und Betreuungsarbeit im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule und in die ergänzende Förderung und Betreuung in der Ganztagsgrundschule in offener und gebundener Form können Träger der freien Jugendhilfe eingebunden werden. Zu diesem Zweck können die Schulen mit Trägern der freien Jugendhilfe Kooperationsvereinbarungen schließen.“) gegeben.

Seit dem 1. August 2005, einem Tag in den Sommerferien, gibt es keine Horte mehr in Kindertagesstätten, sondern die gesamte ganztägige Betreuung der schulpflichtigen Kinder findet in den Ganztagsgrundschulen statt.

Inzwischen ist ein „Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule“ durch die „Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin“ durch Jörg Ramseger, Christa Preising und Ludger Pesch erarbeitet worden, dessen Endfassung<sup>5</sup> im Frühjahr 2007 vorliegen wird. In diesem Bildungsprogramm werden in sehr ausführlicher Form fünf Themen angesprochen:

- Der Bildungsauftrag der offenen Ganztagsgrundschule
- Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule
- Kooperationen gestalten
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Schulentwicklung planen, Schulkultur gestalten, Schulqualität sichern.

Das Bildungsprogramm ist für die Praktiker in den Schulen konzipiert worden. So enthält es in den Kapiteln 2 bis 5 an vielen Stellen Konkretisierungen für die vorher beschriebenen Ziele und beschreibt Beispiele aus verschiedenen Berliner Schulen zu den Themen.

#### 4.1.2 Gebundene Ganztagsgrundschulen

Wie bereits unter 4. beschrieben, war es zunächst ein Ziel des Senats von Berlin, 30 neue gebundene Ganztagsgrundschulen mit insgesamt 75 Zügen einzurichten. Diese Entwicklung sollte mit dem Schuljahr 2003/2004 beginnen und zwei Jahre später abgeschlossen sein. Gleichzeitig sollten die elf bestehenden Ganztagsgrundschulen in den westlichen Bezirken zum Konzept der gebundenen Ganztagsgrundschulen zurückkehren. Dem Berliner Senat lagen von 46 Grundschulen entsprechende Anträge vor. Davon stammten 32 Anträge von Halbtagsgrundschulen in westlichen Bezirken, acht Anträge von Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb im östlichen Teil der Stadt und sechs Grundschulen, die die Anzahl der bestehenden gebundenen Züge ausbauen wollten. Vor der Genehmigung der Anträge wurde anhand verschiedener Entscheidungskriterien geprüft, ob eine Schule umgewandelt werden sollte. Dabei orientierten sich die ersten beiden Kriterien an der Lage der jeweiligen Schule, denn es war ein Ziel, gebundene Ganztagsgrundschulen schwerpunktmäßig in schwierigen sozialen Stadtgebieten einzurichten und gleichzeitig Stadtgebiete zu bevorzugen, in denen es bis dahin keine oder nur wenige Ganztagsangebote gab. Die anderen Kriterien betrafen das jeweilige Schulprogramm:

- Rhythmisierung des Schultages
- Unterricht und Freizeitangebote sind nach pädagogischen Gesichtspunkten aufeinander abgestimmt und stehen in engem konzeptionellem Zusammenhang
- Förderung selbstständiger und eigenverantwortlicher Lernprozesse wird im Schulprogramm nachgewiesen
- Verbindung mit außerschulischen Lernangeboten ist Teil der Jahresplanung
- Sprachförderung ist in Unterrichtsentwicklung verankert, Lernerfolge werden regelmäßig überprüft
- Wahrnehmung sozialkompensatorischer Aufgaben ist wesentlicher Bestandteil
- Konzept zur Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern
- Präsenzpflcht für alle Schüler an vier Wochentagen von 8-16 Uhr<sup>6</sup>

Anhand dieser Kriterien wurde festgelegt, dass insgesamt 32 (statt der geplanten 30) neue gebundene Ganztagsgrundschulen entstehen sollten durch Umwandlung von 26 Halbtagsgrundschulen im Westteil der Stadt und sechs Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb in den östlichen Bezirken. In drei Schulen sollten die bestehenden Züge im gebundenen Ganztagsbetrieb erweitert werden. Im Sommer 2005 wurden auch die SESB in gebundene Ganztagsgrundschulen umgewandelt, so dass es im Land Berlin insgesamt 64 „echte“ Ganztagsgrundschulen gibt.

Der Aufbau der gebundenen Ganztagsgrundschulen verlief sehr unterschiedlich. Während die meisten Schulen die jeweils neuen ersten Klassenstufen in den Ganztagsbetrieb einbeziehen, womit der Aufbau der Ganztagsgrundschule sich über sechs Jahre hinzieht, versuchten andere wenige Schulen sofort mit all den Klassen in den gebundenen Ganztagsbetrieb zu gehen, bei denen eine Akzeptanz der Eltern für diesen Schritt vorhanden war.

Auch für die gebundenen Ganztagsgrundschulen wurde Personal aus den Kindertagesstätten, vorzugsweise den Horten, in die Schulen umgesetzt. Dies geschah anfangs überwiegend auf freiwilliger Basis. Da jetzt die Horte aufgelöst und das im Überhang befindliche Personal sich im sog. Stellenpool der Senatsverwaltung für Finanzen befindet, erfolgt die notwendige Personalaufstockung in den gebundenen Ganztagsgrundschulen nur noch bedingt nach dem Kriterium der Freiwilligkeit, da es für die Erzieherinnen, die sich im Stellenpool befinden, kaum noch eine andere Chance gibt, in ihrem erlernten Beruf zu arbeiten.

Der Personalschlüssel für die gebundenen Ganztagsgrundschulen orientiert sich wie bei den offenen Ganztagsbetrieben an den tatsächlich zu leistenden Betreuungszeiten. Dabei wird die Zeit von 7.30 Uhr bis 16.00 Uhr als verbindliche Anwesenheitszeit gerechnet. Von diesen 8,5 Zeitstunden werden die Unterrichtszeiten der jeweiligen Klassenstufen abgezogen und Kooperationszeiten hinzugerechnet. Dadurch ergibt sich für die gebundene Ganztagsgrundschule ein Personalschlüssel, der neben dem VHG-Anteil (siehe 4.1.2) für die Zeit von 13.30 Uhr bis 16.00 Uhr 0,01497 Erzieherstellen pro Kind beträgt. Darin nicht enthalten ist die Ferienbetreuung, die von den Eltern gesondert beantragt werden muss.

Die Unterbringung eines Kindes in der gebundenen Ganztagsgrundschule ist in der Zeit von 7.30 Uhr bis 16.00 Uhr kostenlos. Allerdings müssen die Kosten für das Mittagessen (zwischen € 1,85 und € 2,90 pro Mahlzeit je nach Caterer) von den Erziehungsberechtigten getragen werden.

Den gebundenen Ganztagsgrundschulen wurde im Rahmen des Mindestausstattungsprogramms ein Raum pro Zug (6 Klassen) mehr zugebilligt als den offenen Ganztagsbetrieben. Ansonsten sollten das Raumangebot und die Doppelnutzungen den Bedingungen der anderen Grundschulen entsprechen.

Inhaltlich wurden den gebundenen Ganztagsgrundschulen außer den o.g. Kriterien keine Vorgaben gemacht. Im November 2005, also fast ein halbes Jahr nach Veröffentlichung des „Leitbilds für die offene Ganztagsgrundschule“, wurde den gebundenen Ganztagsgrundschulen empfohlen, dieses Leitbild als Referenzrahmen für die Schulentwicklungsprozesse zu nutzen, bis ein entsprechender Orientierungsrahmen vorliegt. Im Herbst 2005 begann eine Arbeitsgruppe, deren Teilnehmer ausnahmslos Praktiker waren, mit der Erarbeitung von Qualitätskriterien für gebundene Ganztagsgrundschulen. Diese Arbeitsgruppe, die von externen Moderatoren, die vom Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin, und von der Sozialpädagogischen Fortbildungsstätte Jagdschloss Glienicke finanziert wurden, angeleitet wurde, hat ihr Arbeitsergebnis im Frühjahr 2007 vorgelegt<sup>7</sup>.

#### 4.1.3 Teilgebundene Ganztagsgrundschulen

Nicht alle gebundenen Ganztagsgrundschulen sind oder werden ausschließlich gebundene Ganztagszüge haben. Dies entspricht in einigen Fällen den Wünschen dieser Schulen, in anderen Fällen entspringt es der Tatsache, dass für einige der

35 neuen gebundenen Ganztagsgrundschulen nur zwei Ganztagszüge genehmigt worden waren, obwohl es sich um drei- oder vierzügige Grundschulen handelte. Eine genaue Zahl der teilgebundenen Ganztagsgrundschulen lag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung im März 2007 nicht vor. Unter diesen teilgebundenen Ganztagsgrundschulen befinden sich auch einige Staatliche Europaschulen.

#### *4.1.2 Förderzentren*

Die Förderzentren in Berlin sind zum Teil in gebundene Ganztagsgrundschulen umgewandelt worden. Der überwiegende Teil ist aber Verlässliche Halbtagschule mit offenem Ganztagsbetrieb. Sie erhalten ihre Erzieher über einen besonderen Personalschlüssel, der deutlich über den Schlüsselzahlen für die Grundschulen liegt.

#### *4.1.3 Oberschulen*

##### *Gesamtschulen*

Inzwischen sind alle 49 Gesamtschulen (Klassenstufen 7 bis 10) zu Ganztagschulen umgewandelt worden, wobei die Schulen im Ostteil der Stadt faktisch weiterhin Ganztagschulen mit offenem Betrieb sind. Diesen Schulen stehen dafür Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen zur Verfügung. Der Bedarf richtet sich nach der Anzahl der Schüler der Schule und beträgt bei Schulen in gebundener Ganztagsform eine Stelle je 100 Schüler/innen und in der offenen Form eine Stelle je 200 Schüler/innen. Bei der Besetzung dieser Stellen ist zu beachten, dass nur jede dritte (gebundene Form) bzw. zweite Stelle (offene Form) mit Sozialarbeitern besetzt werden darf. Bei Ganztagsgesamtschulen mit offenem Betrieb ist die Personalausstattung nur ca. halb so groß wie bei den gebundenen Ganztagsgesamtschulen.

Die Ziele der Ganztagsgesamtschulen sind in der „Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I“ beschrieben. Darin heißt es in § 26 Abs. 1:

„Als Ganztagschulen werden Gesamtschulen in der Regel in gebundener Form geführt. Der Ganztagsbetrieb der Gesamtschule bildet eine pädagogische Einheit und umfasst neben dem Unterricht und der Kerngruppenzeit außerunterrichtliche Förderung in Form von Schülerarbeitsstunden, Förderkursen und Arbeitsgemeinschaften sowie die außerunterrichtliche Betreuung einschließlich der vorgesehenen Essenszeiten. Schülerarbeitsstunden dienen der Erledigung von Hausaufgaben und der selbständigen Erarbeitung und Durchdringung des Unterrichtsstoffes unter Anleitung und Betreuung der Schule.“ (Sek I-VO)

#### *2.2.2 Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur*

Durch die schrittweise Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre kommt es besonders in den Gymnasien zu einer Erweiterung der ohnehin schon vollen

Stundentafel. Damit werden diese Schulen faktisch zu Ganztagschulen. Diesem Umstand wird im Land Berlin dadurch Rechnung getragen, dass, wo dies aus Platzgründen im Moment überhaupt möglich ist, Verkaufsstände und Caféterien eingerichtet werden. Ein ganztägiges Konzept existiert für diese Schulen nicht.

## 5. Problemfelder

Bei der Schaffung der ganztägigen Betreuung im Grundschulbereich sind insbesondere drei Problemfelder aufgetreten, für die der Berliner Senat noch keine Lösungen anbietet. So machen den Schulen insbesondere die Personalausstattung und die mangelhafte Zahl von Freizeiträumen in beiden Typen von Ganztagschule aber auch in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule große Probleme. Damit verbunden sind Probleme bei der organisatorischen Umsetzung eines rhythmisierten Schultages, wie er von der Senatsverwaltung auch schon für die VHG gefordert wird.

### 5.1 Personal

Die Personalschlüssel in den Grundschulen sind so angelegt, dass Erzieherpersonal nur in der nicht durch Unterricht belegten Zeit sowie zu einem geringfügigen Teil auch parallel zur Unterrichtszeit zur Kooperation zur Verfügung stehen. Da diese Zeit mit zunehmendem Alter der Kinder immer geringer wird, ist es organisatorisch z.B. in den gebundenen Ganztagsgrundschulen nicht möglich, nach dem Prinzip „eine Klasse eine Erzieherin“ zu verfahren. Rechnerisch muss sich eine Erzieherin zwischen einer ersten und einer sechsten Klasse, eine zweiten und einer fünften Klasse und einer dritten und einer vierten Klasse aufteilen. Damit aber sind die vom Senat mit der Schaffung von Ganztagschulen geäußerten Erwartungen nicht erfüllbar. Denn wenn für die Vorbereitung keine Zeit vorhanden ist, wie sollen dann „Unterrichtskonzepte für individuelle Lernausgangslagen und Lernrhythmen“<sup>8</sup> entstehen, wie sollen „ganztägig nutzbare Lernumgebungen“<sup>9</sup> geschaffen werden. Auch an eine „Rhythmisierung des Unterrichtstages adäquat zur Lern- und Leistungskurve der Kinder“<sup>10</sup> ist nicht zu denken, wenn sich der Stundenplan der Klassen an den Einsatzzeiten der Erzieherinnen orientieren muss. Auch muss man sich fragen, wie eine Erzieherin ca. 50 Kinder so gut kennen soll, dass sie deren individuelle Lernprozesse, die in der Unterrichtszeit angebahnt werden, in der sog. Freizeit weiter fördern kann. Hier ist der Senat aufgefordert, deutliche Verbesserungen in der Personalzumessung durchzuführen, damit die Ganztagschule wie auch die VHG ihren Anforderungen gerecht werden kann. Zurzeit funktioniert das Konzept der gebundenen Ganztagschule nur in den Schulen annähernd, die wegen ihrer Lage in sozialen Brennpunkten und einer Struktur der Schülerschaft, bei der der Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunft über 50% liegt, über zusätzliches Personal verfügen.



Auch in den Ganztagsschulen ist die Personalausstattung aus Sicht der Schulen nicht hinreichend, zumal diese Personalausstattung zum Teil auch durch Kürzungen in anderen Bereichen der Personalausstattung „finanziert“ worden ist.

## 5.2 Räume

Die Mindestraumausstattung wird von fast allen Ganztagsschulen als unzureichend empfunden. Die unter 4.1.1 und 4.1.2 beschriebene Zusatzausstattung lässt eine gruppenbezogene Arbeit ohne Doppelnutzung des Klassenraumes für Unterricht und Freizeit nicht zu. An vielen Schulen fehlen aber auch die geforderten Zusatzräume, so dass sich die Situation nochmals verschärft. Während freie Träger nur dann eine Betriebserlaubnis erhalten, wenn die Mindestausstattung erfüllt wird, ist dies in den Ganztagsschulen, die mit eigenem Personal arbeiten, nicht erforderlich. So müssen dann einige Schulen ihre Freizeitbetreuung auf den Fluren organisieren.

Einige Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I verfügen nach der per Verordnung Umwandlung in gebundene Ganztagsschulen noch nicht über die notwendige Raumausstattung, z.B. eine Mensa. Die Schulträger haben es nicht geschafft, die erforderlichen baulichen Veränderungen rechtzeitig umzusetzen.

## 6. Schlussbemerkung

Die Umwandlung aller Grundschulen und aller Gesamtschulen zu Ganztagsschulen im Land Berlin ist sicherlich eine richtige Entscheidung gewesen. Allerdings sind die räumlichen Rahmenbedingungen in den meisten Schulen nicht zufriedenstellend bis schlecht. Die personellen Rahmenbedingungen bleiben in allen Schulen hinter den hohen Erwartungen, die die Bildungspolitiker mit der Schaffung von ganztägigen Angeboten verbinden, deutlich zurück. Berlin gehört bei der Zahl der Ganztagsschulen zu den Spitzenreitern in Deutschland. Quantität und – mit den vorhandenen Strukturen erreichbare – Qualität stehen aber noch in einem erheblichen Missverhältnis.

## Anmerkungen

- 1 Die Dokumentation der Tagung kann heruntergeladen werden unter: <http://jugendserver.spinnenwerk.de/~jugschul/downloads/tagungsdokumentation.pdf> (Stand: 08.02.2007)
- 2 früher: Sonderschulen
- 3 Die Zwischenberichte sind im Internet veröffentlicht worden unter [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/wissenschaftsbereiche/arbeitsbereiche\\_ewi/abp/forschung/projekte\\_publicationen/projekte\\_yhg.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/wissenschaftsbereiche/arbeitsbereiche_ewi/abp/forschung/projekte_publicationen/projekte_yhg.html) (Stand: 15.02.2007). Bibliografische Angaben zum Abschlussbericht finden sich im Literaturverzeichnis (Ramseger, Jörg u.a.)
- 4 Quelle: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin\\_macht\\_ganztags\\_schule/personalausstattung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/personalausstattung.pdf)

- 5 Zum Redaktionsschluss dieses Aufsatzes lag lediglich eine Entwurfsfassung vor, die noch nicht zur Veröffentlichung bestimmt war.
- 6 Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Ganztagschule – Schule als Lern- und Lebensort – Pressekonferenz am 02.04.2004, [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin\\_macht\\_ganztags\\_schule/ganztagsgrundschulen.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/ganztagsgrundschulen.pdf) (Stand: 25.02.07)
- 7 Wegen des Redaktionsschlusses für diesen Aufsatz kann noch keine Quelle benannt werden. Der Autor, der selbst Mitglied der Arbeitsgruppe war, steht aber gern für Auskünfte zur Verfügung.
- 8 s. Anm. zu Fußnote 6
- 9 s. Anm. zu Fußnote 6
- 10 s. Anm. zu Fußnote 6

## Literatur

- Homepage der Berliner Schülerclubs, [http://www.schuelerclubs.org/index.php?option=com\\_content&task=view&cid=14&Itemid=31](http://www.schuelerclubs.org/index.php?option=com_content&task=view&cid=14&Itemid=31) (Stand: 26.02.2007)
- Dokumentation der Tagung „Ganze Tage in der Schule“, 2003, <http://jugendserver.spinnenwerk.de/~jugschul/downloads/tagungsdokumentation.pdf> (Stand: 08.01.2007)
- Abgeordnetenhaus von Berlin, Dringliche Beschlussempfehlung, Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern, Drucksache 15/1114, 2002, <http://www.parlament-berlin.de:8080/starweb/adis/citat/VT/15/DruckSachen/d15-1114.pdf> (Stand: 09.02.2007)
- Abgeordnetenhaus von Berlin, Dringliche Beschlussempfehlung, Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern, Drucksache 15/2355, 2002, <http://www.parlament-berlin.de:8080/starweb/adis/citat/VT/15/DruckSachen/d15-2355.pdf> (Stand: 09.02.2007)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I -Verordnung – Sek I-VO ) vom 19. Januar 2005, [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sek1\\_vo.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sek1_vo.pdf) (Stand: 09.02.2007)
- Ramseger, Jörg u.a. 2004: Grundschulen entwickeln sich: Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster/New York/Berlin/München
- Abgeordnetenhaus von Berlin: Antrag der Fraktion der SPD und der Fraktion der PDS, Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule, Drucksache 15/2905 vom 03.06.2004, <http://www.parlament-berlin.de:8080/starweb/adis/citat/VT/15/DruckSachen/d15-2905.pdf> (Stand: 15.02.2007), und Änderungsantrag der Fraktion Bündnis90/Die Grünen zur Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 15/2905, Drucksache 15/2905-1 vom 16.06.2004, <http://www.parlament-berlin.de:8080/starweb/adis/citat/VT/15/DruckSachen/d15-2905-1.pdf> (Stand: 15.02.2007)
- Abgeordnetenhaus von Berlin: Mitteilung – zur Kenntnisnahme – über Ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule, Drucksache 15/4125 vom 06.07.2005, <http://www.parlament-berlin.de:8080/starweb/adis/citat/VT/15/DruckSachen/d15-4125.pdf> (Stand: 15.02.2007)



# **Pädagogische Grundlagen**

---

*Helle Becker*

## **Politik und Partizipation – Politische Jugendbildung gestaltet den Ganztag mit**

Als „bitter nötig“ bezeichnete Heinz-Jürgen Stolz vom Deutschen Jugendinstitut die Kooperation von Schulen und der außerschulischen politischen Jugendbildung: „Jugendbildung thematisiert Kinder und Jugendliche als Akteure im politischen Prozess. Damit ist sie kategorial vom politischen Fachunterricht unterschieden, in dem Jugendliche vorrangig in ihrer SchülerInnenrolle im Prozess kognitiver, curricular organisierter Wissensvermittlung adressiert werden“, definierte er (Becker 2006 und Stolz 2006). Ihr Bildungsauftrag bestehe daher zunächst einmal darin, „die politische Dimension bereits existenter Aneignungspraktiken von Kindern und Jugendlichen mit diesen gemeinsam zu erkunden und in Interessens- und demokratische Willensbildungsprozesse zu übersetzen“. Dabei habe politische Jugendbildung mit einem Dilemma zu kämpfen, dass sie dabei auf eine „relativ“ demokratische Schulkultur angewiesen sei, wolle sie mit Schule im Ganztag erfolgreich kooperieren. Gleichzeitig sei politische Jugendbildung jedoch gerade nötig in Schulen mit weniger förderlichen Schulkulturen, mit denen man häufig auch noch keine gemeinsame ‚Kooperationskultur‘ hat.

Dieser Ruf nach einem – auf die Ganztagsschule – ausgedehnten Bildungsauftrag außerschulischer politischer Jugendbildung war nicht unerhört geblieben. Heinz-Jürgen Stolz formulierte ihn denn auch auf der Abschlusstagung eines Projektes, das die Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung – GEMINI – im Schuljahr 2005/2006 durchführte und das nun ausgewertet wurde.

### **Vorsichtige Zurückhaltung**

Die außerschulische politische Jugendbildung hält sich bei Kooperationen mit der „neuen“ Ganztagsschule auffällig zurück. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Ein formaler Grund ist, dass sich die politische Jugendbildung traditionell auf die Altersgruppen ab der Sekundarstufe I konzentriert, der Auf- und Ausbaus der neuen – vor allem offenen – Ganztagsschulen jedoch vorzugsweise im Primarbereich erfolgt und es erst eine geringere Anzahl neuer Ganztagsschulen als weiterführende Schulen gibt. Vorbehalte und Bedenken gibt es aber vor allem in konzeptioneller Hinsicht. Vor allem sind die verschiedenen Vorstellungen einer Neuordnung des Bildungsbereichs, die je nach bildungspolitischen, sozialpolitischen oder famili-

enpolitischen Interessen unterschiedlich ausfallen, allesamt eine Herausforderung an die außerschulische politische Jugendbildung. Es erscheint vielen Trägern politischer Bildung besonders schwierig oder ausgeschlossen, Prinzipien ihrer Arbeit wie Freiwilligkeit, Partizipation, politische Leitbilder und Wertüberzeugungen, außerschulische Formate und Orte innerhalb eines schulisch geprägten Konzepts umsetzen zu können.

Dabei spielt die Tatsache, dass politische Bildung ein eindeutiges Bildungsangebot macht, eine zentrale Rolle. Wie andere Bereiche der außerschulischen Jugendbildung ist sie selbst leicht hin- und hergerissen zwischen ihrer Nähe zur Aufgabenbeschreibung von Schule und einer teilweise vehementen Abgrenzung gegen deren Leistungs- und Selektionsorientierung sowie ihre undemokratische Struktur.

Aber auch aus Sicht der Schule sind die besonderen Qualitäten politischer Jugendbildung in Abgrenzung zum vorhandenen schulischen Angebot – anders als zum Beispiel bei Betreuungsleistungen oder erzieherischer Unterstützung – nicht unmittelbar augenfällig. Es gibt ja den Politik-, Sozialkunde- oder Geschichtsunterricht – welchen Mehrwert brächte demgegenüber die außerschulische politische Bildung?

## Neuland?

Wären Kooperationen mit Schulen also Neuland? Keineswegs. Politische Jugendbildung kann auf eine lange Tradition und vielfältige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen verweisen. Für 25% der Fachorganisationen und Einrichtungen außerschulischer politischer Jugendbildung sind Schulen die wichtigsten Kooperationspartner (vgl. Schröder u.a. 2004b). Die Zielgruppe ist ihnen ohnehin bekannt: 59% ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Schülerinnen und Schüler. Die Zusammenarbeit ist geprägt von den besonderen Formaten, Methoden und außerschulischen Lernorten, die die außerschulischen Partner bieten, aber auch vom alternativen Bildungszugang, der auf Partizipation als Voraussetzung aller Selbstbildungsprozesse setzt. Diese Kooperationen basieren in der Regel auf der gegenseitigen persönlichen und fachlichen Sympathie der beteiligten Personen. Sie handeln im Bewusstsein und in Anerkennung unterschiedlicher Bildungskonzepte. Und damit akzeptieren sie automatisch eine deutliche Rollenaufteilung: hier der Regelbetrieb und der Ort der Schule mit seinen besonderen Regeln und Bedingungen, dort eine alternative Lernsituation und der außerschulische Lernort mit seinen. Meist sind auch die Rollen als Gast oder Gastgeber eindeutig verteilt. Man kann sagen, dass außerschulische politische Bildung für Schulen bisher gerade deshalb attraktiv ist, weil sie anders und eben nicht in den Schulbetrieb integriert ist. Kooperationen beruhen damit eher auf günstigen Zufallsbedingungen, geschaffen durch engagierte Einzelpersonen, als auf einer systematischen und auf Dauer gestellten strukturellen Verschränkung, wie sie bei Ganztagskooperationen angestrebt wird.

## Motive und Bedarf

Dass es für die Kooperation mit Schulen einen Bedarf gibt, steht für die außerschulische politische Bildung außer Frage. Und in einer wissenschaftlichen Evaluation des Trägerbereichs heißt es: „Politische Jugendbildung hat in Deutschland im Verlauf ihrer Entwicklung wesentlich zur Herausbildung einer partizipativen, demokratischen Lernkultur beigetragen, weil sie sich dauerhaft mit der Frage beschäftigt, wie man bei jungen Menschen unter Bedingungen von Freiwilligkeit die drei wesentlichen Teilziele erreicht: Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen, zur Mitwirkung anregen“ (Schröder et al. 2004a, 9). „Die außerschulische politische Bildung nimmt eine Vorreiterrolle in der Entwicklung neuer Lernformen und Methoden ein“. (...) (Sie) ist laufend von dem Bemühen getragen, die Teilnehmenden zu einem eigenaktiven Lernen anzuregen, sie muss Methoden einsetzen, die Neugier erzeugen und Motivation entfachen“ (Schröder et al. 2004a, 14). Die Schule ist dabei ein ganz wesentlicher Bezugspunkt. Er ist vor allem Lebensraum der Kinder und Jugendlichen, die zugleich die außerschulischen Angebote besuchen. Die Schule ist Erfahrungsraum, Thema, Folie und Lernfeld – auch für politische Zusammenhänge und Teilhabefähigkeiten.

Vor dem Hintergrund der ständigen Reflektion jugendlicher Lebensumstände und bisheriger Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen stellen Kooperationen mit Ganztagsschulen daher auch eine Herausforderung und einen Test auf die Zukunftsfähigkeit politischer Bildung überhaupt dar. „Insgesamt gesehen hat die Schule gegenwärtig bei der Vermittlung sozio-politischer Kompetenzen nur einen relativ geringen Stellenwert. Durch den verstärkten Ausbau von Ganztagsschulen sowie durch eine intensivere Kooperation zwischen Schule und den Institutionen der außerschulischen politischen Bildung könnten sicherlich die Voraussetzungen und die Handlungsspielräume für die Erweiterung politischen und sozialen Lernens und damit zugleich für die Förderung der gesellschaftlichen Partizipationskompetenzen der Heranwachsenden verbessert werden“, heißt es im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005, 211).

## Politik & Partizipation in der Ganztagsschule

Diesen „Ruf“ aufnehmend, initiierte die GEMINI, die Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung, mit Unterstützung der Stiftung deutsche Jugendmarke das Projekt „Politik & Partizipation in der Ganztagsschule“. In einem wissenschaftlich begleiteten Feldversuch wurden im Schuljahr 2005/2006 zehn Kooperationsprojekte mit Ganztagsschulen in sieben Bundesländern organisiert und erprobt, wie Angebote der politischen Jugendbildung im Ganztag aussehen können und eine Kooperation mit Ganztagsschulen gelingen kann. Die begleiteten Projekte bildeten eine große Bandbreite der verschiedenen Ansätze, Themen und

Formate außerschulischer politischer Bildung ab und bezogen alle Schul- und Ganztagsformen außer der Grundschule ein. Es handelte sich nicht um Vorzeigeprojekte oder Vorzeigeschulen, sondern um alltägliche Angebote politischer Bildung an alltäglichen Schulen – mit dem Unterschied, das diese beiden Alltage bisher unter ganz anderen Vorzeichen aufeinander trafen. Verbindend war jeweils einer von drei Themenbereichen politischer Bildung: Demokratiebefähigung, Förderung von Partizipationsfähigkeit und Konfliktlösungsmodelle.

### **(Fast) ganz von vorn**

Um es gleich vorweg zu sagen: Obwohl die meisten der beteiligten Träger langjährige Erfahrungen mit Schulkooperationen hatte, konnte man den Eindruck gewinnen, als fange man wieder von vorn an. Angefangen mit einer Suche nach interessierten Schulen über das Aushandeln eines verbindlichen Zeitfensters bis hin zu neu auftauchenden Fragen nach Themen, Methodik und Leistungsbewertung gab es deutliche Unterschiede zu der sonst üblichen Zusammenarbeit. So hatte man es nun mit Schulen zu tun, deren Interesse an einer Zusammenarbeit ganz unterschiedlich begründet und nicht unbedingt fachlich motiviert war. Grundsätzlich musste der Anspruch verhandelt werden, dass die Ganztagsschule in der Schule stattfindet, dass sich die Angebote in einen festen Zeitrahmen einpassen musste. Und darüber hinaus war die Situation nicht mehr eindeutig „nicht-schulisch“, was ganz verschiedene Wirkungen hatte.

### *Absichtsvolle Partnerschaften*

Beste Voraussetzungen bestanden, wenn die fachlichen und pädagogischen Besonderheiten außerschulischer Jugendbildung von den schulischen Akteuren – der Schule, Schulleitung, Fachlehrkräften, Eltern, wenn möglich auch der zuständigen Verwaltung – bewusst gewollt wurden. So erwartete eine Schulleiterin von der Kooperation, „dass die Schüler politisch bewusster werden und dass sie selber auch gestärkt werden in der politischen Arbeit (...). Nicht nur passiv teilzunehmen, sondern sich tatsächlich zu engagieren und sich auch in der Schule mal für ein Projekt zu engagieren, wo sie vielleicht mal etwas verändern könnten“ (Thimmel/Riß 2006, 34).

Eine absichtsvolle Entscheidung für ein alternatives Bildungsangebot, das nicht als Konkurrenz, sondern als Bereicherung, auch Erneuerung, empfunden wird, zieht auch leichter organisatorische Lösungen nach sich. Wurde beispielsweise von der Schule die Relevanz der Pädagogik des außerschulischen Lernortes anerkannt, ließen sich auch Möglichkeiten finden, diesen einzubeziehen. Selbst ganze Tage in Bildungsstätten, die Recherche von Schülerinnen und Schülern im Ort, in Archiven oder im Museum, waren dann kein Problem. Übrigens auch nicht für



die Schülerinnen und Schüler, die zu großen Teilen mehr Zeit für die Mitarbeit an einem Projekt investierten als in der Stundentafel festgelegt war. 71% gaben bei der Evaluation des Projekts an, dass durch Arbeit außerhalb der Schule ihr Projekt besser gelungen sei.

## Partizipation ist Grundlage von Selbstbildung

Aber nicht „nur“ – vermeintlich – organisatorisch, sondern vor allem konzeptionell bringt die außerschulische politische Bildung alternative Bildungsmöglichkeiten in die Schule, die sich auch vom Politikunterricht absetzen. Politische Jugendbildung folgt dabei den jugendpädagogischen Paradigmen von Freiwilligkeit und Partizipation, wobei sie letzteres als Selbstverantwortlichkeit für den eigenen Bildungsprozess sowie reale Mitbestimmungs-, Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten von SchülerInnen innerhalb und außerhalb des Schulbetriebs versteht. Was also im schulischen Kontext oft schon als besonders partizipativ gilt, zum Beispiel die Freiheit, sich Aufgaben zu wählen, ist dies im Sinne politischer Bildung noch lange nicht. In dieser Bedeutung ernst gemeint und ernst genommen, lässt sich Partizipation aber nicht auf das Kooperationsprojekt des außerschulischen Trägers und auch nicht auf die Schule beschränken. Politische Jugendbildung muss an Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, die die ‚Schule als polis‘ „in vielfältiger Weise überschreiten“ (Becker 2006a und Stolz 2006).

## Jugendpädagogische Prinzipien erhalten

Sind sich Schulen dieser Dimension bewusst und ist sie gewollt, lassen sich Wege und Möglichkeiten finden, diese Prinzipien auch im Ganzttag nicht zu verlassen. Obwohl sich das Prinzip der Freiwilligkeit in der Ganzttagsschule nur eingeschränkt umsetzen lässt, gibt es Mittel und Wege (eine Angebotspalette, Möglichkeiten zu wechseln, ein verschränktes Angebot von lang- und kurzfristigen Projekten z.B.), zumindest größere Wahlfreiheit und Flexibilität zu schaffen. Gelingt es der politischen Jugendbildung dann, „die politische Dimension bereits existenter Aneignungspraktiken von Kindern und Jugendlichen mit diesen gemeinsam zu erkunden und in Interessens- und demokratische Willensbildungsprozesse zu übersetzen“ (Becker 2006a und Stolz 2006), sind offensichtlich auch solche organisatorischen Einschränkungen (wie zum Beispiel eine Anmelde- oder Anwesenheitspflicht) nicht maßgeblich. So lässt sich erklären, dass sich Schülerinnen und Schüler nach eigenen Aussagen häufig als freiwillig Beteiligte „fühlten“, wenn sich die Angebote an ihren Interessen orientierten, wenn diese ihre Selbsttätigkeit anregten und damit zumindest subjektiv das Gefühl des typischen schulischen „Zwangs“ minimierten. Das Grundprinzip der Partizipation im Sinne von Selbstverantwortlichkeit spiegelt sich in den Aussagen der in der Evaluation des Projekts befragten SchülerInnen:

Unabhängig vom Projekt stimmten 75% der Aussage (genau) zu, dass sie als SchülerInnen das „Programm des Projekts mitgestalten konnten“. 86% sagten, dass „die TeamerInnen auf die Ideen der SchülerInnen eingegangen“ sind, 83% bestätigten, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Problemen an die außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen wenden konnten (Thimmel/Riß 2006, 18).

## Öffnung von Schule

Derartige Projekte hatten ihren Ausgang in der Absicht der Schule, sich zu öffnen und ihre Schülerinnen und Schüler zu „ermächtigen“, sowie dem Vermögen der Partner, sie darin mit den ganz eigenen Mitteln und Methoden zu unterstützen. Typischerweise mündeten entsprechende Projekte häufig in öffentlichen Aktivitäten und Präsentationen wie einer von den Schülerinnen und Schülern gestalteten Ausstellung (so bei der Kooperation der Kooperativen Gesamtschule (KGS) Wiesmoor mit dem Europahaus Aurich), einer gemeinsamen Veranstaltung und Wanderausstellung (bei der Kooperation der Realschule Emlichheim mit der Volkshochschule Grafschaft Bentheim), oder einer politischen Aktion (bei der Kooperation des Hauses am Maiberg in Heppenheim mit der Geschwister-Scholl-Schule des Kreises Bergstraße), in eigenen Webseiten, Radiosendungen oder Veröffentlichungen (zum Beispiel bei der Kooperation der Volkshochschule Berlin City West mit der Robert-Jungk-Oberschule). Sie nahmen damit, sowohl in der Einbeziehung der Bildungsstätten und anderer außerschulischer Orte als alternative Lernorte, als auch mit der Einbeziehung von Gemeinde, anderen Partnern und Öffentlichkeit, die inzwischen populärer werdende Idee einer „kommunalen Bildungslandschaft“ vorweg.

## Gute Aussichten

Perspektivisch sind solche Kooperationen, die man dann mit Recht Partnerschaften nennen darf, interessant für beide Seiten. Für die Schule eröffnen sie einen ganzen Strauß von Möglichkeiten, mit politischer Bildung, verstanden als Befähigung zur politischen Partizipation, das Schullernen und das Schulleben dauerhaft zu gestalten und perspektivisch eine „neue Schule“, deren Öffnung und deren Rolle als Akteur im Gemeinwesen zu fördern. Zudem birgt das Zusammenleben im Ganztag, das über den Schulunterricht hinausgeht, neue Herausforderungen für eine demokratische und friedliche Schul-Gemeinschaft. Hier kann politische Bildung als Anleitung zur demokratischen und konfliktbewussten Auseinandersetzung einen Beitrag zur schulinternen Organisation und zur Demokratisierung von Schule leisten. Die Tragweite einer schulischen Partizipationskultur jedoch konnte im Projekt nach einem Schuljahr nur erahnt werden. Versteht man den Partizipationsauftrag der außerschulischen Bildung als Auftrag zur Demokratisierung von Schule, stehen wir

noch ganz am Anfang. Für ernst zu nehmende Anstrengungen in diese Richtung fände man wiederum in der politischen Jugendbildung genau die ExpertInnen, die Schule bei ihren Prozessen unterstützen könnten, auch durch die Qualifizierung der erwachsenen Akteure im Ganzttag.

Der politischen Jugendbildung bietet eine solche Art der Zusammenarbeit mit der Ganzttagsschule die Perspektive, gegenüber der Schule nicht länger eine Rolle als Enklave oder Korrektiv, als zeitlich begrenzter Ausflug ins „Andere“, zu spielen, sondern einen Teil eines neuen, ganzheitlichen Bildungsauftrags zu übernehmen. Sie kann damit in der Schule neue Zielgruppen erreichen, indem sie denjenigen, die außerhalb von Schule keine Gelegenheiten, aber auch keine Vorstellung von den Möglichkeiten eigener Beteiligung haben, den Zugang durch eigene Anschauung erleichtert.

Gute Aussichten versprechen neuere Schulentwicklungstheorien und -modelle, die nahelegen, dass das Bild vom Lernen, von den Lernprozessen, ihrer Steuerung und ihrer Ergebnisse, im Wandel begriffen und mit den Überzeugungen außerschulischer Jugendbildung kompatibel ist.

## Versus Dienstleisterfrust

Ganz anders waren indes die Erfahrungen in Kooperationen, bei denen die Schule den außerschulischen Partner eher als Dienstleister betrachtete. Diese Haltung äußerte sich in unterschiedlicher Form: in der Nachfrage nach gerade „passenden“ Angeboten, die Defizite der Schule ausgleichen sollten, aber nicht unbedingt dem Profil des Partners entsprachen, in der Vernachlässigung organisatorischer Absprachen, die jeweils Schulbelangen (Konferenzen, Konfirmandenunterricht, Ausflüge, Raumforderungen etc.) Vorrang einräumten, in mangelnder und unkoordinierter Kommunikation und in der Weigerung, den außerschulischen Lernort einzubeziehen. Typischerweise gab es bei diesen Kooperationen wenig Kenntnis der Schulpartner von dem, was die Träger zu bieten haben. Dann wurde der Partner schon mal verallgemeinert und ohne Differenzierung der Kompetenzen in der Jugendhilfe als sozialpädagogische Einsatzhilfe in besonders schwierigen Fällen betrachtet. Verständlich ist das bei Schulen, die aus ihrer Sicht den Bildungspart abdecken, bei Verhaltensauffälligkeiten von Kindern, mangelnder „Disziplin“, Schulverweigerung etc. aber erzieherische Hilfe von außen ersehnen. Unter diesen Vorzeichen gab es dann auch Missverständnisse, die dazu führten, dass zum Beispiel Schülerinnen und Schüler in Angebote „gedrängt“ wurden, um sie zu disziplinieren. So kam es auch vor, dass eine Leistungsorientierung und Leistungsbewertung dem außerschulischen Partner abverlangt wurde. Dagegen zielt außerschulische Pädagogik darauf ab, an individuellen Interessen, Stärken und Schwächen anzusetzen, und die Freiheit der Wahl und der eigenen Gestaltung zuzulassen, ohne dass diese sanktioniert würde.

Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass aus der Perspektive von Schulen, die die gegenwärtigen schulischen Gegebenheiten als Norm betrachten, häufiger vom außerschulischen Partner verlangt wurde, sich an die Bedingungen der Schule anzupassen, als dass man gemeinsam nach Alternativen suchte: „Es muss auch bei dem außerschulischen Träger Verständnis dafür vorhanden sein, dass es in der Schule bestimmte Zwänge gibt, die man nicht einfach über Bord werfen kann. Also Schule ist im Grunde genommen ein fürchterlich träger Verein. Also da gibt es eben Dinge, die müssen ewig lang geplant werden.“ (Lehrkraft, zitiert nach Thimmel/Riß 2006, 36).

Diese Erfahrungen haben deutlich gemacht, wie wichtig, aber auch schwierig die perspektivische Aufgabe ist, potentiellen Schulpartnern deutlich zu machen, worin die Qualitäten und möglichen Wirkungen der Angebote, aber auch die notwendigen Bedingungen politischer Jugendbildung liegen. Deren Vielfalt darf sich dabei nicht von einer Stärke zur Schwäche entwickeln, wenn die Bedingungen keine differenzierte Kommunikation zulassen oder der Mangel an Zeit und Geld gemeinsame Entwicklungen schon im Keim ersticken.

## Erfolge

Für alle ermutigend gab es solche Erfahrungen nicht in allen Kooperationen oder sie konnten in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess bearbeitet und korrigiert werden. Immerhin beurteilten bei den Projektverantwortlichen auf beiden Seiten sieben von neun die Kooperation als (sehr) gelungen. Als Begründung gaben sie die sehr guten Projektergebnisse der Schülerinnen und Schüler an, deren größere Selbstständigkeit und Methodenkompetenz, ihre erfolgreiche Sensibilisierung für das Thema Politik und das Erreichen einer großen Öffentlichkeit (Thimmel/Riß 2006). So ist es erfreulich, dass sieben von zehn Projekten die Kooperation fortsetzten, und zwei weitere es gern würden, wenn die Finanzierung gesichert wäre.

Vor allem in den Augen der betroffenen Schülerinnen und Schüler waren die Projekte ein Erfolg. 63% sagten, dass ihr Projekt eine Bereicherung für die Schule war, 80% fanden, dass die außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule willkommen waren. Ihre Aussagen machten auch deutlich, dass wesentliche fachliche Paradigmen der außerschulischen politischen Jugendbildung umgesetzt wurden: 75% sagten, dass es in ihrem Projekt um politische Bildung ging, 85%, dass es mit Partizipation zu tun hatte und 75% ordneten ihr Projekt dem Themenbereich „demokratisches Handeln“ zu.

## Offene Fragen

Natürlich bleiben Fragen. Ganz unerwähnt blieb bis hierher das leidige Thema der Finanzierung, das eine zentrale Rolle spielte. Qualität – vor allem personelle Qua-

lität, aber auch die Qualität von Koordination und Steuerung – hängt maßgeblich von der Frage ab, ob die für alle Beteiligten zurzeit zusätzlichen Angebote auch zusätzlich finanziert werden. Spätestens an diesem Punkt wurde für die meisten Kooperationen des Gesamtprojekts „Politik & Partizipation“ (P&P) deutlich, dass sich insgesamt eher die Träger bewegen, flexibel und anpassungsfähig – auch finanziell – in Vorleistung treten, die Schulen aber nur wenige Spielräume innerhalb des Systems haben. Auch hier darf deren Stärke, sich einerseits an den Gegebenheiten, aber auch am Interesse und den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen zu orientieren, im Kontext der Ganztagschulentwicklung nicht zum wunden Punkt werden, indem sich nur einer der Partner nach der Decke streckt und dabei die zentralen Qualitäten seiner Arbeit zu verlieren droht.

So bleibt es für die Träger auch nach dem P&P-Projekt eine offene Frage, wo die Grenzen des Anpassungswillens, aber auch die Grenzen ihrer Kapazitäten liegen. Die zweite Frage richtet sich an die Schulen, ob von ihnen der Mehrwert politischer Jugendbildung dauerhaft gewollt ist, deren Anforderungen integriert und getragen werden können. Die dritte, vielleicht die drängendste, richtet sich an die Politik und Administration. Aus Sicht des GEMINI-Projekts bietet die neu zu gestaltende Ganztagschule große Möglichkeiten, die Qualitäten außerschulischer politischer Bildung für eine Bildungsreform zu nutzen – wenn man das denn politisch will und mit Zeit, Geld, Beratung, Qualifizierung und den notwendigen rechtlichen und administrativen Spielräumen unterstützt.

## Literatur

- Becker, Helle (2006a): Bericht zur Fachtagung der GEMINI: Politik & Partizipation in der Ganztagschule, 13./14. November 2006 in Bonn, [www.politikundpartizipation.de](http://www.politikundpartizipation.de)
- Becker, Helle (2006b): Für Bildung und Visionen: Politische Bildung im Ganztag. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen, S. 89-102
- Becker, Helle (2006c): Kooperation mit der Schule. In: Praxis Politische Bildung, 10. Jg., Heft 3, S. 212/213
- Becker, Helle (2005): Morgen ist vielleicht schon gestern: Streiten für ein neues Bildungssystem. In: Infodienst – Kulturpädagogische Nachrichten, Dez. 2004/Jan. 2005, S. 12-15
- Becker, Helle (2003): Augen auf und Kopf hoch: Die Offene Ganztagschule. In: Außerschulische Bildung, Jg. 3, S. 232-236
- Becker, Helle/Bielenberg, Ina (2006): Zwischenstände: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule oder: Wie kommen wir ins Radio? In: infodienst – Kulturpädagogische Nachrichten, April 2006, S. 43/44
- Bundesausschuss politische Bildung (bap) (2002): Bildung und Zukunftsfähigkeit. Stellungnahme. In: Praxis Politische Bildung, 6. Jg., Heft 3, S. 228-232
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundes. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin

- Lindner, Werner (2003): Alles Bildung!? – Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. Zum Spannungsverhältnis von aktueller Bildungskonjunktur und (notwendiger) Bildungsreflexion. In: Prölß, Reiner (Hrsg.): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Nürnberg, S. 107-114
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen
- Schillo, Johannes (2003): Die Bildungsaufgabe wird übergreifend gestellt. Anmerkungen zur (außer)schulischen Debatte. In: Praxis Politische Bildung, 7. Jg., Heft 2, S. 88-91
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Thomas (2004a): Evaluation der politischen Jugendbildung. In: Praxis Politische Bildung, 8. Jg., Heft 1, S. 8-23
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Thomas (2004b): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand: Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Qualität durch Jugendbildung in der Ganztagsschule, Vortrag auf der Fachtagung: Politik & Partizipation in der Ganztagsschule, [www.politikundpartizipation.de](http://www.politikundpartizipation.de)
- Thimmel, Andreas/Riß, Katrin (2006): Evaluationsbericht zum GEMINI-Verbundprojekt „Politik und Partizipation in der Ganztagsschule“ (unveröffentlichtes Manuskript), Veröffentlichung demnächst auf der Homepage des GEMINI-Projekts: [www.politikundpartizipation.de](http://www.politikundpartizipation.de)

*Rainer Goltermann*

## Die Schule – Ein Haus des Lernens

### Leben und Lernen in einer Ganztagsschule – Überlegungen zu einem ganzheitlichen Ansatz

#### Ein Vorwort ... oder besser einige

Schule – gute Schule – Was ist das? Was macht Schule – eine gute Schule – aus? Ist es die, bei der möglichst viele Schülerinnen und Schüler einen möglichst (guten) Abschluss erreichen? Oder ist es die, an der es möglichst keinen Stress, keine Auffälligkeiten, keine Störungen gibt? Oder die, an der möglichst wenig Unterricht ausfällt? Ist es die, die bei PISA-Befragungen am besten abschneidet? Oder die, die einen guten Übergang in eine Berufsausbildung vermitteln kann? Oder die, bei der die Schülerinnen und Schüler möglichst viele Kompetenzen erreichen können? Heißt eine gute Schule Gymnasium, Gesamtschule oder ...? Ist sie eine Halbtagschule oder eine Ganztagschule oder ...?

Fragen – auf die viele Menschen viele Antworten wissen oder zu wissen glauben, Bildungspolitiker sicher andere als Professoren, Lehrer andere als Eltern, und die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden sich wahrscheinlich ganz anders darstellen als die der Vorgenannten. So unterschiedlich wie die Antworten, so unterschiedlich sind auch die Rezepte – oder besser: die Konzepte –, die die Wege aufzeigen wollen, wie eine Schule zu einer „guten“ Schule wird.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Fragen und auch der Antworten herrscht nicht erst seit „PISA“ Einigkeit in der Erkenntnis, dass der „Schule, bedingt durch die rasanten Veränderungen in der Gesellschaft in den letzten zwanzig, dreißig Jahren, Aufgaben im pädagogischen und sozialen Bereich zugewachsen“ sind, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen – hinausgegangen sind – noch weiter hinausgehen werden. Wenn Schülerinnen und Schüler heute – morgen – übermorgen die Schule verlassen, brauchen sie neben einem umfassenden Wissensstand eine Lebenskompetenz, bestehend aus Lern-, Handlungs- und Sozialkompetenz, die sie befähigt, sich in der Gesellschaft und im Berufsleben behaupten zu können.

Diese Aufgabenvielfalt ist in den meisten „Halbtagschulen“, die in der Regel gegen 13.00 Uhr enden, nicht zu leisten. Arbeitsgemeinschaften, Förderkreise etc. finden häufig schon bereits heute am Nachmittag statt. In den letzten Jahren hat sich in der Bildungslandschaft die Form der Ganztagschule mehr und mehr in den Vordergrund geschoben, eine Schulform in der „ganztäglich“ gelernt werden kann. Vielerorts wird sie schon als das „Allheilmittel“ für die strukturellen Probleme in

unserer Bildungslandschaft gesehen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch eine Ganztagschule erst dann zu einer „guten“ Schule wird, wenn sie über eine Konzeption verfügt, die „gute Schule“ möglich macht. Schon ist man wieder am Anfang aller Fragen – Was ist eine gute Schule?

Hartmut v. Hentig hat das eigentlich sehr treffend auf den Punkt gebracht, in dem er sinngemäß sagt: „Eine gute Schule ist die Schule, in der die Schülerinnen und Schüler das Leben lernen können.“ Dem ist eigentlich nichts hinzuzufügen, außer der Frage „Wie geht das?“ Dieser Frage soll mit diesem Beitrag ein „Stück weit“ nachgegangen werden.

## Statt einer Einleitung ... eine Geschichte

In einer Schule ... (vor/nach) ... unserer Zeit

*Auf meinen Reisen durch die Zeit – oder war es davor? – oder kurz danach – kam ich eines Tages auch an eine Schule. Nun wäre dieser Umstand an sich nichts Außergewöhnliches oder Erwähnenswertes. Ich war auf meinen Reisen schon an vielen Schulen vorbeigekommen und hatte noch mehr als doppelt so viele auch von innen gesehen.*

*Die Abläufe waren eigentlich im Wesentlichen immer die gleichen: Schüler, die mit mehr oder weniger großer Begeisterung und eben solchem Engagement das taten, was im Unterricht von den Lehrern von ihnen verlangt wurde. Mit mehr oder weniger großem Erfolg bemühten sich diese Schüler eine Unmenge von Lernstoff zu erlernen und zu behalten, um diesen nach erfolgter Testabfrage sofort wieder zu vergessen. Ich habe sogar Schüler gesehen, die den verlangten Lernstoff sofort, bzw. lange Zeit vor diesem Test bereits wieder vergessen hatten.*

*Viel Zeit wurde an diesen Schulen darauf verwendet, Regeln und Strukturen zu entwickeln, damit die Lernprozesse ordnungsgemäß ablaufen konnten und ebenso viel Zeit musste dann aufgewandt werden, um Schüler, die nicht oder nur widerwillig und störend dem Unterricht folgten, auf die Einhaltung der Regeln und Strukturen hinzuweisen. Irgendwie war auch die Fröhlichkeit aus den Gesichtern vieler Schüler und Lehrer verschwunden und einer manchmal gar aggressiven Gleichgültigkeit und Langeweile gewichen.*

*An dieser Schule war nun alles anders:*

*Die Schule – eine Ganztagschule – hatte über dem Eingang ein Transparent aufgehängt auf dem stand: „Ganztagschule S. – Haus des Lernens – hier lernen wir für das Leben.“*

*Schüler gingen in Gruppen über den Flur, einige mit, einige ohne Bücher und Schreibmaterial. Die meisten Türen zu den Klassenräumen standen offen und überall war eine ruhige Betriebsamkeit zu vernehmen. Lehrer standen nicht vor der Klasse, sondern hatten sich kleineren Gruppen zugewandt. Oder sie waren mit einzelnen Schülern beschäftigt um ihnen bei Problemen oder Fragen zu helfen.*

*In der Eingangshalle standen phantasievoll gestaltete, von Schülern selbst angefertigte*



Informationsstände, wo für jeden Jahrgang Aushänge und Arbeitspläne, aktuelle Bekanntgaben und Materialien zu finden waren. Vor dem Eingang zum Lehrerzimmer stand ein Computer, ebenfalls mit Bekanntgaben und Nachrichten. Die Schüler konnten da auch Fragen an die Schulleitung, die Sekretärin, die Lehrer, den Hausmeister, die Sozialpädagogin usw. usw. eingeben und auch deren Antworten abrufen.

Jeden Morgen begannen alle Schüler und Lehrkräfte den Schulalltag mit einer gemeinsamen Morgenrunde (mal klassen-, mal jahrgangsbezogen), in der das Tagesgeschehen besprochen, Arbeitspläne ausgegeben, Termine für Präsentationen und Tests gesetzt, Projekte und Aktionen angekündigt und erörtert, sowie Probleme und Konflikte diskutiert wurden.

Alle Schüler hatten feste Arbeitsgruppen in den einzelnen Fachbereichen. Die Arbeitsgruppen arbeiteten eigenständig an der Bewältigung der einzelnen Arbeitspläne. Arbeitspläne gab es für alle Fächer. Manche Arbeitspläne gingen nur über einen Tag, andere über eine Woche, manche sogar über einen ganzen Monat oder gar ein Vierteljahr. Jeder Arbeitsplan enthielt Hinweise zur Aufgaben- oder Problemstellung, Materialbeschaffung, Auswertung und Präsentation sowie eine Zeitvorgabe etc. Nach einer gemeinsamen Einführung bearbeiteten die Schüler eigenständig mit Hilfe des Arbeitsplanes und der Hinweise zum Material das Lernvorhaben. Die Lehrer waren während dieser Phase in erster Linie Helfer und Unterstützer.

Neben der Arbeit in Arbeitsgruppen hatten die Schüler feste Trainingszeiten damit sie ihre Arbeits- und Lerntechniken verbessern oder verfeinern konnten. Die Arbeitsergebnisse wurden nicht nur den Lehrern zur Benotung vorgestellt, sondern zuerst den Mitschülern und manchmal auch den Eltern oder bei Projekten auch der Öffentlichkeit. Manche Schüler arbeiteten sogar das ganze Jahr über tageweise in Projekten und Schülerfirmen.

Am ersten Montag eines Monats oder nach den Ferien, sowie am letzten Freitag eines Monats oder vor den Ferien trafen sich alle Schüler und Lehrer um von ihrer Arbeit zu berichten. Diese Treffen wurden immer von den Schülern eines anderen Jahrganges organisiert.

Neben den Trainingszeiten hatten die Schüler auch eine Verpflichtungszeit, in der sie das Schulleben aktiv unterstützten, z. B. bei der Aufsichtsführung, bei Freizeitangeboten, durch Patenschaften der Großen bei den Kleinen, in der Streitschlichtergruppe, in der Erste-Hilfe-Station, in der Schülerlernhilfe, im Schulgarten etc.

In den oberen Jahrgängen unterstützten sich die Schüler gegenseitig bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung und bei Sichtung und Vorbereitung auf die Berufswahl. Sie erkundeten Betriebe und Berufsmöglichkeiten, erarbeiteten Berufsprofile und übten Bewerbungsgespräche.

Überall waren Schülergruppen damit beschäftigt irgendwas zu „tun“. In der Schule herrschte eine entspannte Fröhlichkeit und fast bedauerte ich, als ich wieder fort musste.

*Auf meinen Reisen habe ich dies nie wieder so erlebt, obwohl häufig davon gesprochen*

*wurde. Je länger ich unterwegs war, verblasste die Erinnerung an jene Zeit und fast glaubte ich, das Ganze nur geträumt zu haben.*

### Nur eine Kurzgeschichte ...?

Oder vielleicht eine kurze Geschichte – nicht Realität – ohne Zukunft? Sicher nicht. Das hieße der Entwicklung, die in vielen Schulen unseres Landes inzwischen begonnen wurde, Unrecht tun. Vielerorts haben Schulen, indem sie zu Ganztags-schulen geworden sind Ernst gemacht mit dem Versuch, Schule zu dem werden zu lassen, was in der Zukunft m. E. ihre vorrangige Aufgabe sein wird: Schule als Haus des Lernens, in dem die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben über weite Strecken eine Lebenskompetenz zu erwerben, die es ihnen in der Tat ermöglicht, sich mit Wissen und Kompetenz im Gesellschafts- und Berufsleben zu behaupten. Wie kann oder könnte ein derartiges „Lebenlernen“ aussehen?

### Schule – Ein Haus des Lernens?

Der Versuch, Ganztagsschule als Haus des Lernens zu denken und daraus eine für diese Schule oder Schulform gangbare Konzeption zu entwickeln beinhaltet viele Komponenten, die jede für sich bedacht und gestaltet werden will oder muss. Dazu gehören Lernformen, Sozialkonzepte, Medienkonzepte, Förderpläne, Schülermitwirkung, Pausengestaltung etc.

### Zuerst ... das Fundament

Ausgangspunkt für alle konzeptionellen Überlegungen einer „guten“ (Ganztags-)schule ist immer ein solides und tragfähiges „Fundament“, die Grundlage, auf der alles Lernen in der Schule aufbaut. Dieses Fundament beinhaltet die Lernstandards, die curricularen Vorgaben, die schuleigenen Lehrpläne, Förderpläne, die Beobachtungen zur individuellen Lernentwicklung. Diese Vorgaben und Pläne stehen wiederum in unmittelbarer Beziehung zur „Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler“. Eine „gute“ Schule zeichnet sich m.E. dadurch aus, dass sie diese Lernausgangslage zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns macht. Zur Lernausgangslage gehören das sozio-kulturelle Umfeld, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen und die familiäre Ausgangssituation jedes Einzelnen. Eine Schule kann für eine Schülerin/einen Schüler nur dann zu einem Ort des „Lebenlernens“ werden, wenn er oder sie sich mit ihrer/seiner individuellen Persönlichkeit und Lernbedingungen ernst- und angenommen fühlt. Nur aus der Bestärkung ihrer/seiner Individualität zieht die Schülerin/der Schüler das Interesse und die Motivation Wissen zu erlernen und Kompetenzen zu erwerben. Kann dieser Spannungsbogen nicht aufgebaut werden, werden die gutgemeinten Vorgaben und

# Ganztagsschule Syke - Haus des Lernens



Tests ins Leere zielen und sich der Lernerfolg nicht oder zumindest nicht in dem erwarteten Umfang einstellen. Die Folge sind Frust und Enttäuschung, die den Hang zu Lernabstinenz weiter verstärken.

*Und dann ... braucht es vier tragfähige Säulen oder Eckpfeiler,*

die fest mit dem Fundament verankert sind und die mit den vielen Bausteinen der Lern- und Erfahrungsprozesse des Schullebens ein festes Mauerwerk bilden. Diese Säulen können z.B.:

- *das Lernkonzept* sein, indem die geplanten Lern- und Arbeitsvorhaben enthalten sind, die sich aus den curricularen Vorgaben und schuleigenen Lehr- und Förderplänen ergeben.
- *ein Medienkonzept* sein. Ein wichtiger Pfeiler in der Persönlichkeitsbildung ist der kompetente Umgang mit den modernen Kommunikationsmitteln unserer Zeit. Lernen mit Hilfe des PC's und unter Nutzung der Möglichkeiten des Internets sind für einen angestrebten Lernerfolg unverzichtbar.
- *ein Ausbildungsförderungskonzept* sein. Besonders das Lernen in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I braucht ein derartiges Konzept um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben sich umfassend und praxisorientiert auf die Berufswelt vorzubereiten. Besonders der Aspekt der Praxisorientierung ist hier

von enormer Bedeutung, denn dadurch, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, individuelle praktische Erfahrungen durch Erkundungen und Praktika, durch Projekte und Schülerfirmen zu machen, können sie zu richtigen und fundierten Berufsentscheidungen kommen.

- *ein umfassendes Sozialkonzept* sein. Schule als Haus des Lernens ist, besonders wenn sie Ganztagschule ist, ein Ort an dem viele Prozesse oder Aktivitäten des menschlichen Zusammenlebens und der Kommunikation ablaufen. Deshalb ist ein Rahmen unverzichtbar, indem diese Prozesse sich entwickeln und ablaufen können. Dieser Rahmen besteht u.a. aus der Schulordnung, aus Verpflichtungen und Verantwortungsübernahme, Dienstleistungen und Regeln. Innerhalb dieses Rahmens können sich individuelle, kreative, soziale, kulturelle, sportliche u.v.a. Möglichkeiten des Miteinander offen entwickeln. Das Sozialkonzept beinhaltet aber auch Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen und Fördermöglichkeiten, wenn der soziale Rahmen des Schullebens gesprengt wird.

Diese Säulen oder Eckpfeiler werden gestützt und verstärkt durch Kooperationspartner von außen, wie z.B. Partnerschulen, Verbände, Vereine, Betriebe, Jugendhilfe auf der einen Seite, wie durch Teilnahme an Wettbewerben, Veröffentlichungen, Zeugnissen und Zertifikaten, die eine zusätzliche Bestätigung von außerschulischen Lernorten auf der anderen Seite sein können.

### *Und die Decke ... bildet das gemeinsame und doch Selbstständige Lernen*

Das Lernen in einer Ganztagschule geschieht auf vielfältige Weise. Da aber die Bereitschaft und die Fähigkeit des konzentrierten Lernens auf dem Wege des Frontalunterrichtes über den ganzen Tag verteilt mit zunehmender Unterrichtsdauer stark abnimmt, tritt die Form des „Selbstständigen Lernens“ stärker in den Vordergrund.

In den Anforderungsprofilen vieler Unternehmen stehen neben der Beherrschung schulischer Standardqualifikationen (Lernstandards) vor allem Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Eigenständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Lern- und Leistungsbereitschaft. Die Bildungsreformer prägten daraus den Begriff der Kompetenzen, die ein Schüler am Ende seiner schulischen Laufbahn erworben haben muss, um sich erfolgreich in der Arbeitswelt behaupten zu können. Neben der Lernkompetenz werden dabei immer wieder Sozial- und Handlungskompetenz genannt. Gleichzeitig verweisen viele Unternehmen jedoch gerade hier auf große Defizite. In einer Veröffentlichung der Zeitschrift die ZEIT, bereits aus dem Jahr 1999, wird „Selbstständiges Lernen“ mit 41,4% an zweiter Stelle auf der Defizitskala, die Schulabgänger aufweisen, genannt. Diese Zahl hat sich in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts noch deutlich erhöht.

### *Was spricht für das Selbstständige Lernen?*

Selbstständiges oder Eigenständiges Lernen erhöht die Bereitschaft der Schüler, sich mit dem Lernstoff individuell oder in Kooperation mit anderen Schülern auseinanderzusetzen.

Für die Schüler ist die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, das selbstständige Beschaffen und Sichten des Materials, die Entwicklung eigener Lösungswege, die eigenständige Erarbeitung und Präsentation der Lösung und schließlich die Bewertung oder Wertschätzung der eigenen Leistung eine wichtige Erfahrung und Bestätigung des eigenen Könnens auf dem Wege der individuellen Persönlichkeitsentwicklung.

Selbstständiges Lernen ist die Dokumentation eines eigenständigen, individuellen Lernprozesses, die Erfahrung und Bestätigung des eigenen Könnens und der eigenen Fähigkeiten und somit auch die Bestätigung der eigenen Wichtigkeit, dokumentiert durch das Ergebnis, durch die Wertschätzung von Dritten, und das nicht selbstverständlich in erster Linie durch Noten: *„Ich weiß jetzt, dass ich was kann ... das habe ich mit diesem Ergebnis bewiesen.“*

Während der Schüler bei gebundenen Lernformen, wie z.B. bei der Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, nur Teil des gesamten Lernprozesses ist und sich hinter seinen Mitschülern verstecken kann, steht er beim Selbstständigen Lernen im Mittelpunkt des Geschehens. Indem er seine oder in Zusammenarbeit mit Anderen erarbeiteten Lernergebnisse mit anderen Mitschülern austauscht, vergleicht, korrigiert und/ oder vertieft, erfährt er unmittelbar seine eigene Wichtigkeit, Bestätigung und Wertschätzung. Auch der Schüler, der zu Beginn dieser Phasen häufig am Rand steht, stört oder Anlass zu Unruhephasen gibt, möchte im Verlauf des Arbeitsprozesses diese Wichtigkeit und Wertschätzung erfahren.

Mit jeder Erfahrung, mit jeder erworbenen Bestätigung und Wertschätzung, die der Schüler macht oder erfährt, festigt sich seine Persönlichkeit, stärkt sich das Selbstvertrauen und wächst seine Kompetenz.

Schüler, die sich häufig in Lernprozessen des Selbstständigen Lernens einbringen und beweisen können, werden diese Erfahrungen auch wesentlich effizienter bei den Schulpraktika und der anschließenden Berufsorientierung einsetzen.

Erfahrungen zeigen, dass Schüler oder Schülergruppen, die im Unterricht oder in anderen Bereichen des schulischen Lebens häufig oder regelmäßig selbstständig gearbeitet oder gelernt haben, eine wesentlich höhere Lern- und Sozialkompetenz hatten als andere, die ausschließlich in gebundenen Lernformen gearbeitet haben und dementsprechend auch wesentlich eher bereit waren, diese Kompetenz bei der Berufswahlfindung einzusetzen.

Durch die Möglichkeit, komplexere Lerninhalte mit Hilfe von selbstständigen Arbeitsformen bearbeiten zu lassen, können wesentlich umfangreichere Stoffgebiete in wesentlich kürzerer Zeit bearbeitet werden als die Lehrpläne vorgeben.

Die Lehrer können sich während der Arbeitsprozesse gezielt kleineren Gruppen

zuwenden und schwächere Schüler wesentlich effektiver individuell fördern. Diese Förderung ist bei gebundenen Unterrichtsformen in der Großgruppe nicht oder nur erschwert zu leisten.

Die Lehrer können durch gezielte Beobachtungen während der eigenständigen Arbeitsphasen oder der Präsentationen, Stärken und Schwächen einzelner Schüler effektiver einschätzen und ggf. gezielte Fördermaßnahmen einleiten. Mit zunehmender Lernkompetenz nehmen Arbeitsunruhe und Störungen weitgehend ab zugunsten konstruktiver Lern- und Arbeitsprozesse, die sich positiv auf das soziale Lernklima der gesamten Klasse auswirken.

### *Schließen sich gebundene und selbstständige Lernformen gegeneinander aus?*

Auch wenn es unstrittig ist, dass die Formen des Selbstständigen Lernens bereits im Kindergarten und in der Grundschule eingesetzt werden können, sollen und müssen, so müssen diese Lernformen und Lerntechniken erst angebahnt, gelernt und regelmäßig geübt werden, denn nur wenn die Schüler in dieser „Arbeitsform“ zu Hause sind, sie beherrschen und ohne Probleme anwenden können, können die oben beschriebenen Ziele erreicht werden. Dieses Anbahnen, Erlernen und Einüben kann nur in gebundenen oder teiloffenen Lern- und Arbeitsformen geschehen.

Je mehr die Schüler an Lernkompetenz gewinnen, desto sicherer sie in der Handhabung offener Lernformen werden, desto effizienter lassen sich selbstständige Lernformen einsetzen.

Selbstständiges Lernen eignet sich für alle Formen der Erarbeitung und Erschließung von Lerninhalten. Gebunde oder geschlossene Lernformen, wie das Unterrichtsgespräch und die schriftliche Bearbeitung gestellter Aufgaben ist dann angebracht und notwendig, wenn es sich um eine gezielte Erarbeitung und Ergebnissicherung feststehender oder erwünschter Lernziele oder -ergebnisse handelt.

Mit zunehmendem Alter und je höher die Lernstufe, desto höher sollte der Anteil selbstständiger Lernformen und desto geringer der Anteil der gebundenen Lernformen sein um die oben genannten Ziele zu erreichen.

### *Wo und wie kann in der Schule selbstständig gelernt werden?*

In allen Bereichen der Schule in denen Schüler über das unterrichtliche Geschehen hinaus in das schulische Geschehen eingebunden werden oder sind, d.h., die das Schulleben einer Ganztagschule ausmachen, das heißt, überall dort, wo ihnen Selbstständigkeit, Eigenständigkeit und Eigenverantwortung zugebilligt werden oder gar von ihnen gefordert werden, muss das zwangsläufig durch selbstständiges Lernen erfolgen. Das geschieht, wenn

- Schüler Aufsicht (Regeln und Verhalten werden selbstständig entwickelt, überprüft und ggf. verändert) führen.

- Schüler Patenschaften (Regeln, Arbeitsformen und Verhalten werden selbstständig erarbeitet, überprüft und ggf. verändert) übernehmen.
- Schüler eigenständig in Schülerfirmen und an Projekten lernen und arbeiten.
- Schüler ihre Schule und das Schulgelände eigenständig und eigenverantwortlich gestalten, einfache Reparaturen selbst oder mit Hilfe erledigen.
- Schüler Freizeitangebote für ihre Mitschüler entwickeln und durchführen.
- Schüler ihre Berufsorientierungsphase in Teilbereichen selbst organisieren und sich bei Bewerbungsschreiben und der Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen unterstützen.
- Schüler im Unterricht zunehmend eigenständig arbeiten und anschließend ihre Ergebnisse präsentieren.
- Schüler ihre Exkursionen und Klassenfahrten eigenständig vorbereiten.

### *Durch Selbstständiges Lernen auf dem Wege zu einer anderen Lernkultur in der Ganztagschule*

Wenn alle, die mit der Schule direkt oder indirekt beschäftigt sind, mit dem Leitsatz: „... Schule muss der Ort werden oder sein an dem Schüler das Leben lernen (können)“, den Hartmut von Hentig geprägt hat, ernst machen wollen, um zum einen den Forderungen aus der Wirtschaft Genüge zu tun, aber in der erster Linie um der Schüler selbst willen, verbunden mit der Absicht, ihnen eine Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, die ihnen die Lebenskompetenz vermittelt, mit der sie sich in dieser sich immer schneller verändernden Welt und Gesellschaft behaupten können, dann müssen wir ihnen Lern-, Lebens- und Arbeitsformen anbieten, die diese Persönlichkeitsentwicklung möglich macht.

Das bedeutet die Notwendigkeit der Entwicklung einer Lernkultur der Ganztagschule, in der Selbstständiges Lernen zunehmend und mit den Jahrgängen aufsteigend zur bestimmenden Lernform wird.

Nur wenn die Schüler über die Entdeckung der Wichtigkeit ihrer Lern- und Arbeitsergebnisse erfahren, welche Wertschätzung im positiven Sinn damit verbunden ist, werden sie bereit und motiviert sein die notwendige Lernkompetenz zu erwerben, die für ein erfolgreiches Hineinwachsen in die Arbeits- und Erwachsenenwelt notwendig ist.

Nicht Selektion sondern die Addition erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen das Leitbild unserer Lernkultur der Zukunft sein.

*In einer Ganztagschule, in der im Sinne der eingangs erzählten Geschichte gearbeitet, gelernt und gelebt wird, ist das Selbstständige Lernen die dominierende Lernform in allen Bereichen des Schullebens.*

Gerade an einer Ganztagschule, mit dem Mehr an Zeit, ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zum eigenständigen, selbstständigen Lernen sowohl individuell oder auch in Kooperation mit anderen einzuräumen. Das

eigenständig Erarbeitete ist das, was den erhofften oder erwünschten Lernzuwachs ausmacht, denn die Schülerinnen und Schüler haben sich mit dem Arbeitsmaterial, aus dem Lernstoff wesentlich intensiver auseinandergesetzt und ihn „verstanden“. Wenn eine Materie verstanden worden ist, ein Problem eigenständig gelöst worden ist, ist sie leichter „produktiv“ umzusetzen. Es wäre fatal, wenn die Zeit, die der Ganztagschule gegenüber anderen Schulformen mehr zur Verfügung steht, wenn die sieben oder acht Schulstunden nur genutzt würden, um mehr oder zusätzlichen Lernstoff in den Unterricht einzubringen, ohne dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit haben, ihn zu durchdringen und mit ihm handelnd, übend umzugehen.

Dies würde bedeuten, die Chance, die die Ganztagschule hat, dem jungen Menschen die Gelegenheit zu geben sich zu einer kompetenten und mündigen Persönlichkeit zu entwickeln, zu verspielen. Wenn ein junger Mensch, egal in welcher Alterstufe, nicht bereit ist, den Lernstoff, der ihm vorgesetzt wird, aufzunehmen, ihn zu durchdringen und zu speichern, werden alle gutgemeinten pädagogischen Ansätze scheitern.

Wenn das PISA-Trauma in den deutschen Schulen überwunden werden soll, brauchen wir die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler die Kompetenz zu erwerben, die sie befähigt, Wissen aufzunehmen, zu speichern und konstruktiv und produktiv umzusetzen. Eine Möglichkeit dazu ist das Selbstständige Lernen.

*Kinder und Jugendliche sind Könnler. Sie verfügen über ein enormes Potential an Lernvoraussetzungen und Talenten, an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie in die Lage versetzen, sich in dieser Welt verantwortlich zurechtzufinden und sich für sie einzusetzen. Doch dieses Können nutzt nichts, wenn sie nicht Gelegenheit bekommen, dieses Können im Rahmen ihrer Möglichkeiten anzuwenden und auszuprobieren. Alles, was Kinder und Jugendliche (Erwachsene) eigenständig erarbeitet und erworben haben, trägt zur Entwicklung einer kompetenten und selbstbestimmten, mündigen Persönlichkeit bei, festigt diese und fördert die Bereitschaft und das Interesse zusätzliches Wissen und zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Die Aussage: „Das kannst du noch nicht“, muss der Ansage: „Probiere es aus und sieh zu, was du an Hilfe brauchst“ weichen.*

Die Ganztagschule, die mit dem Selbstständigen Lernen ernst macht, ist auf dem Weg ein Lernklima zu erreichen, das dem der Geschichte gleicht.

## **Wenn Könnler zu Streitern werden ... oder die Notwendigkeit eines Sozialkonzepts**

Nun ist es so, dass so ein Haus des Lernens, wie es die Ganztagschule sein kann und sein will, auch eine Ordnung braucht, die das Zusammenleben aller in der Schule arbeitenden und lernenden Menschen regelt. Diese Ordnung oder besser die Regeln, die nötig sind, dürfen sich allerdings nicht in der Entwicklung einer Schulordnung



erschöpfen, sondern müssen alle Bereiche des Miteinander im Schulleben einbeziehen. Dazu gehört auch, dass Rechte und Pflichten, Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen genau definiert und transparent gemacht werden. Nur dann ist ein friedlicher Umgang miteinander in einer friedlichen Arbeits- bzw. Lernatmosphäre möglich. Gerade in einer Ganztagschule, in der man ein Stück weit des Tages nicht nur lernt, sondern auch „zusammen lebt“, ist ein „Sozialkonzept“ zwingend nötig, das die Formen und Regeln dieses Zusammenlebens klar definiert und transparent macht. Ein derartiges Konzept, welches nicht nur auf dem Papier steht, sondern auch konsequent um- und durchgesetzt wird, gibt dem jungen Menschen einen Rahmen, in dem er seine Persönlichkeit frei entwickeln kann. Dort, wo das nicht geschieht, gibt es Streit, ist eine konstruktive Lern- und Arbeitsatmosphäre häufig gestört oder manchmal gar nicht möglich.

Wenn Könner zu Streiter werden, dann ist es meistens schon fünf vor zwölf, oft aber schon fünf nach zwölf und das Kind ist bereits komplett im Brunnen ... Dann ist etwas schiefgelaufen, etwas vorgefallen oder etwas versäumt worden ...

Die Schule, die Lehrer, der Schulleiter, die Eltern müssen dann im Rahmen der Vorschriften und Regeln, in denen sie sich im Rahmen ihrer Arbeit bewegen oder bewegen müssen, auf den Streiter oder die Streitsituation reagieren. Sie ermitteln oder versuchen zu ermitteln, zu handeln und zu sanktionieren ohne dabei in der Regel eine dauerhafte Lösung der Streitsituation zu erreichen, denn häufig war die Situation, der Problem- oder Konfliktfall nur die Spitze des Eisberges – ein Anlass am Ende einer Kette von Ereignissen.

Nun wird grundsätzlich niemand von sich aus zum Streiter, aus purer Lust am Streiten ... Dafür gibt es Gründe und die sind vielfältig, vielschichtig und oft erst dann erfahrbar, wenn es zu einer Streitsituation kommt. Vielfach haben Streitsituation, gar keinen ersichtlichen Grund oder sind gar nicht an dem Ort entstanden, an dem sie zum Ausbruch kamen. In der Alltagssituation von Schule treffen in der Regel Streitsituation und Sanktion direkt aufeinander. Die Gründe hierfür bleiben häufig im Verborgenen.

### *Streitsituationen, die ich meine ...*

Streitsituationen können sehr vielfältig sein und werden häufig zunächst gar nicht als solche erkannt und benannt, denn auch der Schüler, der durch häufiges Nichterscheinen, durch Schulleistungsverweigerung, durch Nichtmitbringen von Arbeitsmaterial, durch Abgelenktsein vom Unterricht oder durch häufige Toilettengänge auffällt, ist grundsätzlich erst einmal ein Streiter, auch wenn ihm dieses zunächst nicht bewusst ist oder sein muss.

Streiter sind also nicht von vornherein nur die aggressiven, extrovertierten Schüler, die ihre Feindseligkeit dem System Schule oder den in ihm beschäftigten Personen oder ihren Mitschülern gegenüber offen zum Ausdruck bringen, sondern

alle Personen (das können auch Lehrpersonen sein), die den ordnungsgemäßen Ablauf dieses Systems stören, ob bewusst oder unbewusst. Das ist der Schüler, der häufig schwänzt, der seine Hausaufgaben nicht macht, der sich weigert Leistung zu erbringen, der in den Pausen nicht oder erst nach vielen Aufforderungen den Klassenraum verlässt, der Abfälle achtlos fallen lässt und und und... und auch der Lehrer, der nicht auf den Vertretungsplan schaut.

Alle die Situationen erfordern Ermittlungen, Gespräche und Sanktionen. Bilder entstehen, Eindrücke bilden sich, Einstellungen verfestigen sich zu (Vor)Urteilen, die weit gestreute Auswirkungen auf die gesamte Arbeit untereinander in den Klassen, Jahrgängen und in der Schule grundsätzlich haben oder haben können.

### *Wenn Könner zu Streitern werden, streiten sie auf vielfache Weise ...*

- *Störungen des Unterrichtes*
- *Beschimpfungen der Mitschüler (des Lehrers)*
- *Zerstörungen von Arbeiten und Eigentum der Mitschüler (des Lehrers)*
- *Diebstahl*
- *Erpressungen von Mitschülern (und Lehrern)*
- *Bedrohungen von Mitschülern (und Lehrern)*
- *Verstecken von Arbeiten und Eigentum der Mitschüler (und Lehrer)*
- *Zerstören von Eigentum der Schule*
- *Handgreiflichkeiten gegenüber Mitschülern (und Lehrern)*
- *Folterungen oder Quälereien von jüngeren Mitschülern*
- *Schwere körperliche Auseinandersetzungen zwischen Cliques und Klassen*
- *Auflauern auf dem Schulweg*
- *Drohanrufe*
- *Schwänzen*
- *Schulverweigerung*
- *nicht auf den Pausenhof gehen*
- *nicht nach Hause gehen wollen*
- *häufiges Weinen*
- *Bettnässen*
- *sich verstecken*
- *kein Unterrichtsmaterial dabeihaben*
- *keine Hausaufgaben anfertigen*
- *den Eltern schulische Mitteilungen verweigern*
- *Schulangst*
- *u. v. a.*

### *Woran liegt es, dass Könner zu Streitern werden ...?*

Die Gründe sind vielfältig und nicht alleine nur einer Person und oder einer Einrichtung zuzuordnen. Es gibt Gründe, die im Elternhaus und in der frühkindlichen Erziehung zu suchen sind, andere wiederum haben mit Erfahrungen zu tun, die die Schüler in ihrem sozio-kulturellen Umfeld gemacht haben und nicht zuletzt trägt auch die Schule mit ihrem Selektionsprinzip dazu bei. Wichtig bei allen diesen Faktoren ist, dass die Schüler, oder allgemein, die jungen Menschen, mit allen diesen Negativ-Erfahrungen – Streitsituationen – Sanktionen – meistens allein umgehen oder diese ertragen müssen.

Was demgegenüber häufig fehlt, sind die positiven Erfahrungen, des Angekommenseins, der Bestätigung des Könnens, der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der junge Mensch erfährt während seiner schulischen Laufbahn 95 Mal mehr was er nicht kann, als was er kann oder gut gemacht hat. Also entwickelt er, der junge Mensch, Mechanismen der Ablenkung, der Ablehnung und Zerstreuung, des Sich-Entziehens, der Vermeidung und der Aggression. Das wiederum hat letztlich auch Auswirkungen auf das Können der Könner.

### *Was ist die Folge, wenn Könner zu Streitern werden ...?*

Im vorhergehenden Absatz habe ich schon die Entwicklung von Abwehrmechanismen angesprochen, die verhindern, vermindern oder vermeiden, dass der Schüler negative Erlebnisse macht oder Streitsituation erlebt, die ihn in die Lage versetzen mit diesen Erlebnissen oder Erfahrungen umzugehen oder sie zu verkraften. Die Summe all dieser Techniken wird auch häufig als „Heimlicher Lehrplan“ bezeichnet, der das Alltagsgeschehen eines Schülers häufig stärker beeinflusst als der eigentliche Lehrplan. Das wiederum hat zur Folge, dass das Können der Könner nicht weiter ausgebaut wird, oder nur unzureichend, und dass damit die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Schülers sich nicht in vollem Umfang entfalten können oder gar verkümmern. Der Lernerfolg eines Schülers ist demnach nicht nur von seiner Herkunft abhängig, sondern ebenso stark von den Lernbedingungen abhängig, die er oder sie am Lernort vorfindet.

### *Was für Bedingungen müssen geschaffen werden, damit Schüler nicht zu Streitern werden ...?*

Grundsätzlich brauchen junge Menschen fortlaufend eine Bestätigung ihrer Leistung, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihrer sich stetig weiterentwickelnden Persönlichkeit. Diese Bestätigung erhalten sie einmal durch die Bewertung ihrer Lern- und Arbeitsergebnisse. Sie erhalten sie aber auch durch „Kräftemessen“ in der Auseinandersetzung mit ihren Altersgenossen, also mit ihren Mitschülern. Damit dieses Kräftemessen nicht zu Negativsituationen, Ablehnung und Aggressionen führt, braucht eine Schule, und eine Ganztagschule im Besonderen, ein Sozial-

konzept, das den Schülern auf der einen Seite die Grenzen des „Kräftemessens“ klar definiert, auf der anderen Seite aber auch Möglichkeiten und Verpflichtungen aufzeigt, das „Kräftemessen“ in positive Bahnen zu lenken.

### *Was kann ... sollte Gegenstand eines Sozialkonzeptes sein?*

Das Sozialkonzept einer Ganztagschule regelt das Schulleben der Schule. Dazu gehört natürlich auch die Schulordnung. Darüber hinaus gehört dazu, in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler verantwortlich und verpflichtend in die organisatorischen Prozesse und Abläufe der Schule eingebunden sind. Das können sein:

- *Mitwirken bei der Aufsicht*
- *Übernahme von Patenschaften*
- *Mitwirken bei der Organisation von Arbeitsprozessen (Förderunterricht)*
- *Organisation einer nachhaltigen Müllbeseitigung*
- *Organisation eines Streitschlichterprogramms*
- *Mitwirken bei der Essensausgabe in der Mittagspause*
- *Mitwirken bei der Organisation von Schulveranstaltungen*
- *Mitwirken im Schulvorstand (zukünftig)*
- *Pflege des Schulgartens*
- *Renovieren der Klassenräume (am Ende eines Schuljahres)*
- *Aufstellen und Durchführen von Freizeitangeboten, Sport und Kulturprogrammen)*
- *Verwalten des Freizeitmaterials, der Schulbibliothek*  
*u. v. a.*

Wichtig bei der Entwicklung eines Sozialkonzeptes ist einmal, dass es mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam geschieht und andererseits, dass ihnen dabei deutlich wird, dass sie für den Erfolg und die Atmosphäre der schulischen Arbeit Verantwortung tragen und in welchem Umfang. Es muss ihnen deutlich werden, dass das Bild, der „gute Ruf“, den eine Schule hat, und der Einsatz, den die Schülerinnen und Schüler außerhalb oder zusätzlich zum Unterricht aufbringen, auch Auswirkungen hat auf Unterstützungssysteme für Projekte und Vorhaben, die außerhalb der schulischen Etablierungen stattfinden sollen. Das gilt auch für die Bereitschaft von Betrieben und Einrichtungen, Praxis- und Ausbildungsplätze bereitzustellen.

Schulische Arbeit wird immer auch einhergehen mit Unterstützungs- und Fördersystemen. Gerade die Ganztagschule, die durch den erhöhten Zeitanteil, den die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, auch stärker mit sozialen Problematiken und Defiziten, mit familiären Krisen und Migrantenschicksalen, konfrontiert wird, muss Lösungsansätze entwickeln, wie mit solchen Problemen umgegangen werden kann, und die Gegenstand eines Sozialkonzeptes für die Schule sein müssen. Hier sind Unterstützungssysteme und Kooperationen mit

außerschulischen Einrichtungen (z.B. Jugendhilfe) sicher hilfreich, aber es ist notwendig, dass gerade eine Ganztagschule eine eigenständige Unterstützung für den sozialen Bereich entwickelt. So ist gerade hier eine „Schulsozialarbeit“ von Nöten, in der Eltern, Lehrer und Sozialarbeiter(innen) verantwortlich zusammenarbeiten. Wünschenswert ist im Haus des Lernens die Einrichtung einer „Schulsozialarbeit“, in der die Umsetzung des Sozialkonzeptes überwacht und geleitet wird und die auch eine Beratungsinstanz darstellt, bei der die Schülerinnen und Schüler (auch die Eltern) bei Bedarf Unterstützung und Hilfe finden können.

*Ein funktionierendes Sozialkonzept zu dem sich alle am Schulleben Beteiligten verpflichtet fühlen, das aus Rechten, Pflichten, Regeln und Angeboten besteht, ist ein wesentlicher Garant dafür, dass alle sich wohlfühlen können, sich angenommen wissen und gern jeden Morgen zur Schule gehen.*

## Das Dach ist das Ziel ... die Perspektive

Das Dach einer Ganztagschule, die ein Haus des Lernens sein will, in der junge Menschen ein Stück weit außerhalb der Familie das Leben lernen können, hat zum Ziel, ihnen zu ermöglichen, in einem relativ beschützenden Umfeld Erfahrungen zu sammeln, Fertigkeiten zu erlangen und Wissen zu erwerben, damit sie in der Lage sind, sich nach Beendigung ihrer Schulzeit in der Berufswelt und in der Welt der Erwachsenen zu behaupten.

Ein Haus des Lernens meint immer den ganzen Menschen, der in einem Miteinander von Lernen, Arbeiten und Leben, neben dem Wissenserwerb auch Kompetenzen vermittelt bekommt, sozial verantwortlich zu handeln und zu leben.

Dies kann und darf nicht nur über die kognitive Vermittlung kommen, sondern muss in der Schule bereits gelebt und erfahrbar gemacht werden. Schülerinnen und Schüler müssen sich ausprobieren können, sie müssen eigenständig Erfolge erzielen können und bereits früh das Gefühl bekommen, „Könnner“ zu sein.

Ein Haus des Lernens wird durch das Erlebbarmachen von Lernleistungen und des eigenen Könnens für junge Menschen zu einem Ort an dem es sich lohnt, Leistungen zu erbringen und Wissen zu erwerben.

Aufgabe und Möglichkeit einer Ganztagschule ist es, durch eine gelungene Synthese von „Lernen – Arbeiten – Leben“, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine umfassende und selbstbestimmte Persönlichkeit, bestehend aus Lernkompetenz und sozialer Verantwortlichkeit, zu entwickeln.

## Praxis

*Mike Bergner*

## Das Konzept der Freien Ganztagsschule Milda

### Aller Anfang ist spannend und aufregend

Im Oktober 2006, es war die Woche vor den Herbstferien, stand am Montagmorgen ein Zirkuszelt auf unserem Sportplatz. Alle Schüler und Lehrer drängten sich darin und bestaunten eine Begrüßungsvorstellung des Zirkus Tasifan. Die kommende Woche sollte für alle ein unvergessliches Erlebnis werden. In 27 Workshops lernten wir Jonglieren, Einrad fahren, mit Stelzen zu laufen, auf dem Drahtseil zu balancieren ... Aus Anlass des 10-jährigen Bestehens unserer Schule war bei uns der Zirkus los.

Im September 1996 haben wir mit 53 Schülern in zwei fünften Klassen begonnen. Ein erstes Team, bestehend aus fünf Lehrern und zwei Erziehern, wollte mit dieser noch relativ kleinen Schülergruppe den Sprung ins kalte Wasser wagen und eine neue Schulform in Thüringen, eine Ganztagsschule, aufbauen. Gelingen konnte das nur mit Hilfe der Eltern unserer Schüler, die Vertrauen in uns und unsere Ideen hatten, und mit der Unterstützung des Thüringer Kultusministeriums. Hier war man der Ansicht, dass unser Konzept eine Chance verdient hat und wir deshalb im Rahmen eines Schulversuchs zeigen sollten, dass eine Ganztagsschule in Thüringen funktionieren kann. Die 3-jährige „Bewährungsfrist“ für neue Schulen, in der sonst keine finanzielle Unterstützung durch das Land möglich ist, konnte mit diesem Schulversuch überbrückt werden.

Schulträger ist der „Schulverein Freie Gesamtschule Milda e.V.“ mit Sitz in Milda. Mitglieder sind vorwiegend die Mitarbeiter der Schule. Im Moment lernen und leben bei uns 46 Kinder in den Klassen 1 bis 3 und 302 Kinder und Jugendliche in den Klassen 5 bis 10.

Unser Schulkonzept basiert auf den Ideen von John Dewey, der mit seiner „Projektmethode“ bereits 1896 eine Schule eröffnete, in der die Schüler vor allem experimentierend in einer anregenden Lernumwelt Neues selbst entdecken sollten. Daneben waren und sind wir immer auf der Suche nach Erfolg versprechenden Ansätzen und neuen Anregungen, um unser Konzept weiterzuentwickeln. Eine dauernde Quelle immer noch aktueller pädagogischer Botschaften ist Hartmut von Hentig, an dessen folgendem Zitat wir uns orientieren: „Schule schuldet den heutigen Kindern vor allem: Erfahrung statt Belehrung, Gelegenheit zu Verantwor-

tung statt zu bloßem Funktionieren, Zuversicht und Zweifel statt Es-ist-wie-es-ist, Zuwendung und Herausforderung statt Aufgehen im System, im Regelwerk, in der Statistik, ein Leben in der Polis statt Isolierung oder im Kollektiv.“<sup>1</sup> (Hentig, H. v. 1987: Was ist eine humane Schule? München, 130)

Eine Orientierung an diesen Zeilen erfordert von uns eine veränderte Unterrichtsorganisation und ein Umdenken im Rollenverständnis des Lehrers. In einem 45-Minuten-Takt lassen sich Gruppenprozesse und die Ausbildung und Entfaltung von Sozialkompetenz nur schwer verwirklichen. Aus diesem Grund achten wir auf eine höhere Selbständigkeit der Schüler, die aber zugleich von uns Lehrern weniger Belehrung, sondern mehr Moderation und Beratung verlangt.

Der Weg zur „Polis“ umfasst Bemühungen in zweierlei Richtungen: Sowohl die Suche nach effektiven Lern- und Unterrichtsformen als auch die Demokratisierung des Schullebens. Für letzteres stehen zwei Gründe: In einem entspannten und angstfreien Lernklima lernt und arbeitet man besser, andererseits sind nur offene Lernsituationen geeignet, zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz dauerhaft beizutragen.

## Unser Rhythmus

### *Lehrereinsatz*

Der Unterricht in unserer Schule hat während des gesamten Schuljahres Projektcharakter. Das bedeutet nicht nur, dass sich der Stundenplan wöchentlich ändert, weil die verschiedenen Projektthemen unterschiedliche fachliche Schwerpunkte enthalten, es bedeutet auch, dass sich die Schüler in wechselnden Arbeitsgruppen zurecht finden müssen und dementsprechend ihre sozialen Kompetenzen gefordert und gefördert werden.

Um die dafür notwendige Planungsspielräume zu schaffen, haben alle 25 Lehrer der Schule einen Arbeitsvertrag, der eine Präsenz von 8.00 bis 15.30 Uhr bedingt. Es ergeben sich daraus folgende Vorteile: In dieser Zeit ist jeder Lehrer variabel einsetzbar. Die *Lehrerteams* planen autark ihren Unterricht und können auf diese Weise dem einzelnen Kollegen Freiräume schaffen. Diese Freiräume können zur Vorbereitung oder Nachbereitung des Unterrichts dienen, es werden Elterngespräche geführt und nicht zuletzt kann die Zeit auch privat, z.B. für einen dringenden Arztbesuch genutzt werden.

### *Teamkleingruppenmodell*

Die Schüler eines Jahrgangs werden von einem Lehrerteam von der 5. bis zur 10. Klasse betreut, das (bis auf Ausnahmen wie Musik und Chemie) den Unterricht in diesen zwei Klassen organisiert. Die Schüler und Lehrer jedes Jahrgangs sind



auf einer Etage in einem der drei Schulgebäude untergebracht. Damit sind die Lehrerteams nahezu ständig präsente soziale Partner für die Schüler, die viele kleine alltägliche Dinge im engen Dialog sofort regeln können. Dieser direkte und dauerhafte Kontakt ist ein wesentlicher Aspekt des Mildaer Schulklimas und ein entscheidender Faktor dafür, dass sich unsere Schüler in ihrer Schule wohlfühlen. Die Schüler jeder Klassenstufe kennen daher „ihr“ Lehrerteam, das aus drei bis vier Lehrern besteht, sehr gut.

Alle Lehrerteams der Schule (Regelschule und Grundschule) fahren gemeinsam am Ende des Schuljahres nach der Zeugnisausgabe für zwei Tage in eine „einsame“ Jugendherberge und planen den Projektablauf für das kommende Schuljahr für alle Klassenstufen. Trotz der aufregenden Tage am Ende eines Schuljahres finden wir hier die dafür notwendige Ruhe und Gelassenheit.

Während des Schuljahres treffen sich alle Lehrer an jedem Freitag nach dem Unterricht von 13.00 bis ca.15.00 Uhr und besprechen das Vergangene und das Kommende. Hier wird z.B. auch die „Pädagogische Tagesschau“ durchgeführt, in der Kollegen von besonders gelungenen Weiterbildungen, neuen Ideen, Schulbesuchen oder anderen für die tägliche Arbeit interessanten Erfahrungen berichten. Anschließend ist noch Zeit für die Planung innerhalb der Lehrerteams.

Das Schulleitungsteam besteht aus Schulleiter, Stellvertreter und Personalleiter, wobei jeder auch zu einem Lehrerteam eines Jahrgangs gehört. Arbeitstreffen gibt es zweimal pro Woche (jeweils zwei Stunden), u.a. auch zusammen mit der Vereinsvorsitzenden, Elternvertretern, Schülern und Mitgliedern der einzelnen Lehrerteams. Das Schulleitungsteam und der Vereinsvorstand verkörpern eine Form des Leadership und werden im Vierjahresrhythmus von der Vereinsversammlung neu gewählt.

Im Jahr 2004 konnten wir unser Bildungsangebot um eine Grundschule erweitern. Das ermöglicht eine frühere Förderung sowie schonendere Übergänge und bessere Erfolge in der Regelschule. Gegenwärtig leben und lernen 46 Kinder gemeinsam in Stammgruppen der 1., 2. und 3. Klasse. Im nächsten Schuljahr wird eine weitere Klasse eingeschult. Die Grundschulkinder sind in den großen jahrgangsübergreifenden Projekten immer bei den Regelschülern dabei und bereichern unseren Schulalltag mit ihren ganz eigenen Sichtweisen und Fähigkeiten.

### *Unterrichtsorganisation*

Wir praktizieren eine veränderte Unterrichtsorganisation und ein Umdenken im Rollenverständnis der Lehrer. Deshalb haben wir unserem Schultag einen neuen Rhythmus gegeben: Der erste Teil des Schultages (8.15-10.10 Uhr) „gehört“ in allen Klassen vor allem den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Es folgt eine halbstündige Frühstückspause, in der die Schüler vielfältige Bewegungsangebote nutzen können. Daran anschließend beginnt die Projektzeit (10.40-14.35 Uhr), die wahlweise als *Epochal- oder Projektunterricht* geplant wird. In der einstündigen

Mittagspause ist Zeit zur Erholung und Bewegung. Der Schultag wird abgerundet durch die *AG-Zeit* (14.35-15.35 Uhr).

Wir sind eine gebundene Ganztagsschule, d.h. alle Schüler nehmen an den Arbeitsgemeinschaften teil.

Beispiel eines Wochenablaufs der Klassenstufe 6

Klasse 6 Epoche: Rom

	Montag		Dienstag		Mittwoch		Donnerstag		Freitag	
	6a	6b	6a	6b	6a	6b	6a	6b	6a	6b
8.15 – 9.10	Ma	Eng	Sp	Ma	D	Sp	D	Ma	Eng	D
9.15 – 10.10	Eng	Ma	Ma	Sp	Sp	D	Ma	D	D	Eng
		Pause		Pause		Pause		Pause		Pause
10.40 – 11.30	Projektarbeit		Projektarbeit		Projektarbeit		Projektarbeit		Präsentation	
11.30 – 12.20										
	Pause		Pause		Pause		Pause		Spezialisten- gruppen: Limes Gladiatoren röm. Zahlen + Kalender Vulkane Mosaik Kleidung Schlacht i. Teut. Wald Caesar	
13.20 – 13.55	Projektarbeit		Projektarbeit		Projektarbeit		Projektarbeit			
13.55 – 14.30										
14.30 – 15.30	AG		AG		AG		AG			

Eine Jahresstundentafel ermöglicht lehrplankonformen Unterricht, der aber in Epochen und Projekten organisiert wird. Es gibt keinen 45-Minuten-Takt mehr! Der stattdessen bei uns etablierte *Epochal- und Projektunterricht* erlaubt längere Phasen selbständiger Schülerarbeit in dem viele Kooperationsformen und dialogische Begegnungen in Arbeits- & Tischgruppen stattfinden können.

*Epochalunterricht* setzt fachliche Schwerpunkte und stellt einzelnen Fächern in dieser Zeit eine höhere Stundenzahl für intensivere und vertiefende fachliche Arbeit zur Verfügung. Die Kombination ausgewählter Fächer unter einer fachübergreifenden Thematik erlaubt das Lernen im Zusammenhang über die Fachgrenzen hinweg.

Hier sind tageweise Rotation der einzelnen Fachlehrer, Stationenlernen, Methodentraining am Fachthema und Freiarbeit möglich.

*Projektunterricht* – Projekte bedeuten für die Schüler ein höheres Maß an Wahlmöglichkeiten und Selbständigkeit, aber auch höhere Anforderungen an die Eigeninitiative und Arbeitsintensität. Die Themen ergeben sich aus den für den jeweiligen Jahrgang gültigen Lehrplänen und werden vom Lehrerteam vor Beginn des Schuljahres besprochen und festgelegt. Eine Feinplanung erfolgt erst vor den Projektwochen. Projekte als offene Lernsituationen sind unerlässlich für die Herausbildung von Teamfähigkeit sowie die Einübung von Sozial- und Methodenkompetenz. Überwiegend selbständige Arbeit der Schüler in den Projekten erfordert ein verändertes Rollenverständnis als Lehrer: Wir verstehen uns als Berater und Moderater von Lernprozessen, der auch in Fragen der Bewertung seine Schüler im Rahmen eines gleichwertigen Dialogs mit einbezieht.

In der *AG-Zeit* (Montag bis Donnerstag: 14.30-15.30 Uhr) können die Schüler zzt. zwischen 92 verschiedenen Arbeitsgemeinschaften wählen, die dann jedoch verbindlich für das Schuljahr sind. Neben vielen Sportmöglichkeiten können auch künstlerische Arbeitsgemeinschaften besucht werden. Basteln, Kochen, Hausmeister helfen und Fahrrad-AG stehen ebenso auf dem Programm wie Computerkurse. Weiterhin gibt es Spielangebote, aber auch freiwillige Förderstunden in Deutsch, Mathematik und Englisch. Die AG-Angebote werden vor allem von den Lehrern und Erziehern unserer Schule geleitet. Mehr und mehr versuchen wir aber auch Eltern und andere außerschulische Partner zu gewinnen, um ein noch breiteres Spektrum anbieten zu können.

## Die Schüler stehen im Mittelpunkt

Unsere Schule soll von den Schülern als gestaltbarer Raum wahrgenommen werden. Deshalb gibt es praktische Möglichkeiten zur Mitwirkung: Neben dem wöchentlichen *Klassenrat* und dem *Schülerrat* werden die Schüler in die Planung und Organisation der Projekte sowie in Bewertungsprozesse einbezogen. Das Lernen sehen wir als einen aktiven Prozess. Das erfordert eine Unterrichtsplanung in größeren Zeiteinheiten, um Freiräume zu schaffen für selbständiges und kooperatives Handeln der Schüler. „Wirkliche“ Projekte, in denen die Schüler ihre Arbeit selbst planen und organisieren, Lehrer sich zurücknehmen und als Lernberater, als „Moderator von Lernprozessen“ agieren sind dabei ein wesentlicher Bestandteil. Die Ergebnisse dieser Lernphasen werden meist vor der gesamten Klassenstufe präsentiert. Die Eigenverantwortung in der Vorbereitungszeit macht nicht nur ein selbständiges Handeln der Schüler notwendig, sondern auch das Übernehmen von Verantwortung in einer kleinen Gruppe, denn die Präsentation des Ergebnisses soll dem „Publikum“ schließlich gefallen.

Die Partizipation der Schüler sollte Selbstverständlichkeit sein. Kinder leben im Hier und Jetzt – wollen nicht den nächsten Klassenrat in der kommenden Woche abwarten. So verstehen wir unsere Aufgabe als eine doppelte: Aktuell auf Probleme

und Befindlichkeiten der Kinder einzugehen, andererseits aber auch zum Umgang mit demokratischen „Spielregeln“ anzuregen. Somit stellen sich in unserer Schule folgende Möglichkeiten der Partizipation dar:

Der wöchentliche *Klassenrat*, an dem alle Schüler der Klasse teilnehmen, hat einen festen Termin in der Woche, kann aber bei Bedarf auch zusätzlich einberufen werden. Es findet meist eine Auswertung der letzten Woche statt, sowie ein Ausblick auf die kommende. Hier werden Probleme der Klasse besprochen, Exkursionen beredet, Streitigkeiten geklärt, Feste vorbereitet ...

Der *Schülerrat* wird gebildet aus je einem Vertreter jeder Klasse. Die Zusammenkünfte finden einmal wöchentlich in der AG-Zeit statt und werden von einem Lehrer koordiniert. Zwei Vertreter des Schülerrates stellen Wünsche, Anregungen und Beschlüsse des Schülerrates während der Zusammenkunft des Leitungsgremiums der Schule vor und stimmen diese mit den teilnehmenden Kollegen ab. Der Schülerrat genießt eine große Akzeptanz in unserer Schule. Hier werden nicht nur auftretende Probleme des Schulalltags besprochen, sondern auch die Art und Weise der Ahndung von Fehlverhalten für diejenigen Schüler vorgeschlagen und vereinbart, die sich nicht an die (von den Schülern selbst aufgestellte) Schulordnung gehalten haben. Die Lehrer stimmen in nahezu allen Fällen mit der Entscheidung des Schülerrates überein. Die beiden Sprecher des Schülerrates haben eine feste Dialogzeit während der Beratungen der Schulleitung und können somit ihre Wünsche und Anträge direkt und zeitnah vertreten. Unsere Schüler erkennen „ihre“ Schule als einen schützenswerten Ort, der auch beschützen kann. Auffallend ist, dass wir keine Probleme mit Schmierereien oder Graffiti haben. Im Gegenteil: Viele Schüler (und Eltern) helfen bei der Renovierung von Klassenräumen oder der Pflege von Außenanlagen. Gerade in den vergangenen Sommerferien konnten wir auf diese Hilfe bauen, als unser ältestes Schulgebäude (Baujahr 1967) komplett saniert worden ist. Ohne die riesige Bereitschaft der Schüler, ihre Kraft und Freizeit dafür einzusetzen, hätten die zur Verfügung stehenden Finanzen nicht ausgereicht.

In unterschiedlichem Maße (sowohl alters- als auch themenspezifisch) gibt es Möglichkeiten für Schüler, auf die *Gestaltung des Unterrichts* in der Projektzeit einzuwirken. Zum einen werden Wünsche artikuliert in Form des Projektfeedbacks (mehr/weniger Stationenlernen, mehr/weniger Zeit für die Vorbereitung der Präsentation), weiterhin werden in den meisten Projekten Spezialistenwochen angeboten, in denen (z.B. unter der verbindlichen Projektüberschrift „Afrika“ oder „Ägypten“ ...) Spezialthemen selbst gewählt werden können, auch findet Gruppenarbeit in den Projekten überwiegend in selbst gewählten Gruppen statt. Es sind so nicht alle Wahlmöglichkeiten permanent nutzbar, aber stets werden trotz Lehrplanvorgabe Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten aufgezeigt.

In den einzelnen Projekten können die Schüler ihre Stärken etablieren, müssen dies aber in eine Gemeinschaftsleistung (z.B. Präsentation) überführen.

Da viele Projekte eine Präsentation beinhalten, entwickeln unsere Schüler ein hohes Maß an Bewertungs- und Selbstkompetenz. So gibt es zu den Präsentationen eine *Schülerjury*, die einen Bewertungsvorschlag unterbreitet. Da der Lehrer die Zensurengebung zu verantworten hat, muss er hier trotzdem ein Vetorecht besitzen. Auch ein Splitting kann praktiziert werden: Fachliche Einschätzung durch den Lehrer, die Teilnote für die Präsentation vergibt die Schülerjury, wobei die Bewertung weniger als reine Zensurengebung anzusehen ist, sondern als förderliches Feedback verstanden wird.

### Ein Beispiel

Eine Stärkung des Selbstkonzepts soll über die Möglichkeit der Wahl der Themen und Aufgabenstellungen in Projekten oder in Freiarbeitungsphasen erreicht werden. Es wurde ein allgemeines Thema „Kreisläufe“ vorgegeben. Kleine Schülergruppen (ca. drei Schüler) beraten darüber und erhalten die Aufgabe, dieses allgemeine Thema mit konkreten Inhalten zu füllen, die später vorgestellt werden müssen.

Zeitraumen: ca. 15 Stunden verteilt auf fünf Tage.

Ergebnisse waren Präsentationen zu den Themen „Blutkreislauf“, „Kläranlage“, „Leben und Tod“ usw.

Wir Lehrer erfahren nicht nur über die präsentierten Ergebnisse, welche Fähigkeiten sich unsere Schüler erarbeitet haben. Wichtig ist vor allem die Erarbeitungszeit (15 Stunden), in der wir als Berater bereitstehen und sehr individuell auf die Schüler eingehen können. Der persönliche Kontakt in diesen Situationen ist ein wichtiges Mittel, um Vertrauen aufzubauen und Ängste zu nehmen.

## Unsere bisherigen Erfahrungen

Es muss täglich für jeden Einzelnen erlebbar sein, dass Schule mehr ist als ein Wechsel von Unterricht und Pausen. Es wird besser und nachhaltiger gelernt sowie vielfältige soziale Probleme eher bewältigt, wenn man gern in die Schule geht. Für Schüler und Lehrer sollte hier mehr zu erwarten sein als fremdbestimmtes Lernen und Arbeiten. Vielmehr sollte ein Klima der Geborgenheit Räume schaffen, in denen jeder Einzelne mit seinen individuellen Besonderheiten angenommen wird und sich eigenverantwortlich und selbstbestimmt auf vielfältige Entdeckungsreisen begeben kann.

Ein gutes Schulklima bildet eine wesentliche Grundlage für gute Ergebnisse und einen möglichst entspannten Arbeitsalltag für Schüler und Lehrer.

Streitereien können meist sofort geschlichtet werden. Für das Verhalten gibt es klare Regeln, die die Schüler aufgestellt und in einer Schulordnung zusammengefasst haben. Wenn jeder Einzelne eine gewisse emotionale Sicherheit hat, braucht er/sie keine persönliche Bestätigung durch Aufsehen erregendes Fehlverhalten.

Die Schule sollte ein Ort sein, an dem man sich freundlich und zuvorkommend begegnet. Die Lehrer und Erzieher müssen in dieser Hinsicht Vorbilder sein.

Die besondere Qualität einer Schule wird durch die dort praktizierten Unterrichtsmethoden und deren Einbindung in das pädagogische Profil bestimmt. Die Konzeption des schulischen Lernens in unserer Schule, die curriculare Festlegung des Projektunterrichts mit mehr als der Hälfte des gesamten Unterrichts ist eine Besonderheit. Der Projektunterricht muss ein echter Bestandteil des Unterrichts sein, so dass er von Schülern (und Lehrern) ernstgenommen wird und nicht nur das Schuljahr zu seinem Ende hin auffüllt.

Dazu muss der 45-Minuten-Takt aufgegeben werden. Dies ist zunächst ein organisatorisches Problem, aber es müssten zu Beginn nicht alle Fächer beteiligt sein, so dass sich Möglichkeiten einer erfolgreichen Realisierung ergeben.

Die Zusammenarbeit mehrerer Lehrer im Team ist sinnvoll, notwendig und bringt wesentliche Arbeitserleichterungen, nicht nur bei der Realisierung von Projekten. Es hat sich gezeigt, dass diese entlastende Form des Arbeitens und Erarbeitens, des miteinander Austauschens, viel von der Zeit der einsamen individuellen Vorbereitung verlebendigt, die man sonst isoliert zu Hause verbringt. Das lebendige und vielfältige Zusammenstellen von verschiedensten Ideen für Projekte kann die Qualität unserer Arbeit befruchten und wird auch von neuen Kollegen nach einer gewissen Einarbeitungszeit als inspirierende angenehme Planungsphase erlebt.

An unserer Schule fällt keine Unterrichtsstunde aus. Die Organisation der Lehrerarbeit mit dem Teamkleingruppenmodell verbunden mit unserem Präsenzzeitmodell (alle Lehrer sind von 8.00-15.30 Uhr einsetzbar) ermöglicht schnelle Reaktionen beim Ausfall von Lehrern oder Erziehern. Ein angenehmes Arbeitsklima im Lehrerteam bewirkt eine Verminderung der krankheitsbedingten Ausfälle.

Die frühe Heranführung der Schüler an die „Arbeitswelt“ ist wegweisend. Dazu gehören nicht nur mehrwöchige Betriebspraktika ab der Klassenstufe 8, sondern z.B. auch die Verlegung des Lernorts. So können die Jugendlichen schon während der Schulzeit den Lehrlingsalltag kennenlernen und ihre Vorstellungen über die verschiedenen Berufe erweitern bzw. korrigieren.

Ergebnis ist, dass 96 Prozent unserer Absolventen ihre Ausbildung unmittelbar mit einer Berufsausbildung oder dem Abitur bzw. Fachabitur fortsetzen.

## Unsere Ziele

Am Ende jeden Schuljahres bedauern wir, dass es bei uns noch nicht möglich ist ein Abitur abzulegen und wir alle Absolventen verabschieden müssen. Das soll sich ändern. Unser nächster Schritt wird eine dreijährige Oberstufe sein. Wir sind dabei, die im Weg stehenden Hürden, wie Raum, Geld und Politik/Gesetze zu überspringen, um 2008 alle Schulabschlüsse anbieten zu können.

... und vielleicht laden wir 2011 zu unserem 15. Geburtstag wieder einen Kinderzirkus ein, um für eine Woche weitab vom Mathe- und Biobuch das Projekt „Lernen“ zu verwirklichen.

Julie Kohlrausch, Karin Zwicker

## Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganztagschule

### 1. Vorwort

Schon als wir 1993 gemeinsam die Schulleitung übernahmen, hatten wir die Vision, wie unsere Schule einmal aussehen könnte. Kontinuierlich entwickelten wir mit interessierten KollegInnen unser Schulleben zu mehr Transparenz sowie zu einem vom naturkundlichen Schulprogramm getragenen Lern- und Lebensraum. Jede Lehrkraft übernahm mit ihrer Klasse die Verantwortung für einen Teil des Schulgeländes oder des Innenbereiches, sodass jahrelang gewachsene Patenschaften eine enge Verbundenheit mit ihrer Schule bewirkten und so zur Verfestigung von Entwicklungsprozessen beitrugen. Der klassische Unterrichtsvormittag wurde immer stärker als einengend empfunden. Die Lernzeit, die Arbeit in den Gärten und mit den Tieren bedurften eines ausgedehnteren Zeitr Rahmens. So war es eine logische Entwicklung, dass 2004 der Antrag auf Einrichtung einer Ganztagschule gestellt wurde. Nach Abschluss dieser Entwicklung und dem Bau der neuen Räume, dem Forum als Herz der Schule und dem Ruheraum mit integrierter Bibliothek, liegt nun ein Abschnitt vor uns in dem das Erarbeitete gefestigt und evaluiert werden muss.

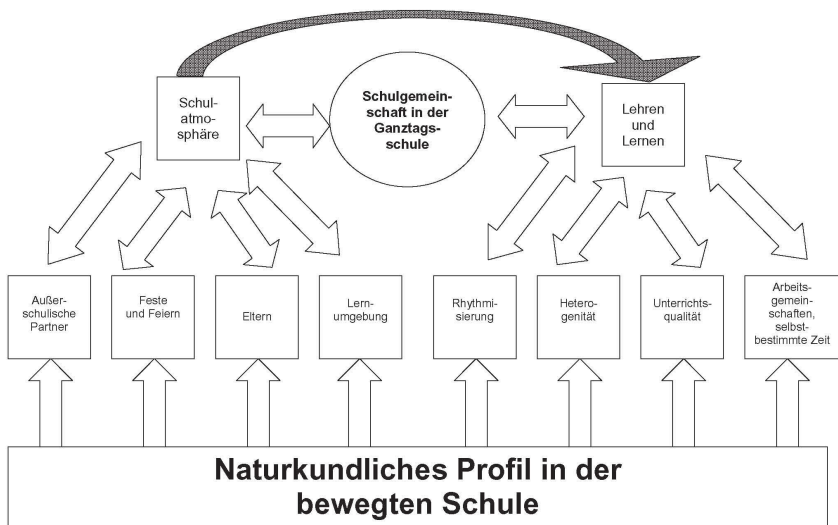
*Wir schaffen Räume für persönliches und begabungsgerechtes Lernen*

*Wir fördern unsere Stärken und beheben unsere Schwächen*

*Wir erleben, erforschen, verstehen und schützen unsere Natur*

### 2. Konzept der Ganztagsgrundschule am Baumschulenweg

Die Schule am Baumschulenweg ist eine vierjährige Grundschule mit drei Klassenverbänden pro Jahrgang. Seit August 2006 werden nur noch Ganztagsklassen eingerichtet. Im Schuljahr 2007/2008 besuchen 340 SchülerInnen die Schule und bilden 13 Klassenverbände. Das Einzugsgebiet liegt in dem Bremer Stadtteil Neu-Schwachhausen, die Sozialstruktur im Schulgebiet ist gemischt. Etwa 20 % der Schulkinder haben einen Migrationshintergrund, dabei gibt es eine breite Streuung der Herkunftsländer mit überwiegend bildungsorientierter Einstellung der Eltern. Bei unseren SchülerInnen gibt es eine extreme Spanne zwischen sehr begabten



und förderbedürftigen Kindern. Etwa 10 % der SchülerInnen haben erhöhten Förderbedarf. Zwei MitarbeiterInnen kümmern sich als persönliche Assistenzen um unsere Kinder mit Behinderung. Wir arbeiten zurzeit mit 17 LehrerInnen, elf pädagogischen MitarbeiterInnen, WerkstudentInnen, Tutoren und anderen Honorarkräften, sowie einer Sekretärin und einem Hausmeister an der Umsetzung unseres pädagogischen und strukturellen Konzeptes. Die Elemente dieses Konzeptes sind: Lernen mit Körper, Geist und Seele, drinnen und draußen mit einer guten Balance zwischen angespannt sein und entspannt sein, sowie einer Hinwendung zur Natur und Bewegung. Unsere gute Mischung der Professionen gewährleistet die Weiterentwicklung und das Gelingen des Konzeptes.

### 3. Naturkundlicher Schwerpunkt

Schwerpunkt der Grundschule am Baumschulenweg ist das naturkundliche Profil. Als Besonderheiten hat die Schule einen Naturspielplatz als Schulhof, Gärten, Tiere, Teich und ein Labor zum Experimentieren aufzuweisen. Die meisten dieser Einrichtungen werden durch Klassenpatenschaften betreut. Ein sachkundlich orientiertes schulspezifisches Curriculum verlangt das Beschäftigen mit der natürlichen Umgebung der Kinder, gibt Anregungen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen von Unterricht und Schulleben und vermittelt eine solide Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Blickrichtung Umwelterziehung.



### 3.1. Verbindliche Projekte zum naturkundlichen Schulprogramm

<p>Bienen Beobachtungen im Bienenjahr Bienvolk Aufgabe des Imkers Honigernte</p>	<p><b>Hühner</b> Leider mussten auf Grund der Vogelgrippe alle Hühner geschlachtet werden. Eine Bestallung ließe sich konzeptionell und räumlich nicht gewährleisten. Wir hoffen sehr, dass mit dem Ausklingen der Epidemie unsere Hühnerhöfe wieder eine artgerecht gehaltene Hühnerschar beherbergen können.</p>	<p><b>Ungestaltete Natur</b> Wald, Waldrand Baumarbeiten Von Blüte zur Frucht Jahreszeitliche Beobachtungen Baum als Lebensraum</p>
<p>Teich Tümpel zu jeder Jahreszeit Bestimmungen Wassertierchen Nahrungskette Libellen Entwicklung des Frosches, Kröte Bestimmung der Wasserqualität Unterwasserpflanzen</p>	<p><b>Wild lebende Tiere</b> Vögel Insekten Bodentiere Teichtiere Eichhörnchen</p>	<p>Energie Brennstoffe Erneuerbare Energie Verhalten</p>
<p><b>Gesundheit – Ernährung</b> Körper ⇒ Produktion Funktionen ⇒ Handel Bewegung ⇒ Verarbeitung Entspannung ⇒ Konsum Ernährungslehre</p>	<p>Markt Wochenmarkt – Leute – Stadtteil Warenkunde Herkunft</p>	<p><b>Experimentieren – Labor</b> Nutzung der Experimentierboxen Umgang mit Versuchsaufbauten Nutzung der Binokulare Wasser: Schwimmen – Sinken salzig – süß Löseverhalten Reinigung – Filtern Luft, Luftdruck Schatten – Licht</p>
<p><b>Garten – Nutzgarten</b> Formen der Vermehrung Zwiebelpflanzen Aussaat Setzlinge – Stechlinge Gestaltungsorientiertes Arbeiten Ertragsorientiertes Arbeiten Produktionsorientiertes Arbeiten Sträucher – Beerensträucher Bäume – Obstbäume Arten kennenlernen Ernte – Verarbeitung – Konsum</p>	<p>Ziergarten Garten als Lebensraum Stauden, Blumen</p>	<p>Kräutergarten Kräuter kennen Kräuter verwerten, Konsum</p>

### 3.2. *Kompetenzerwerb im Bereich „Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen“*

Wir streben für unsere SchülerInnen einen Kompetenzerwerb für das Bemühen um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen sowie sozial und umweltverträgliche Formen des Wirtschaftens, Arbeitens und Lebens an. Wir arbeiten eng mit außerschulischen Partnern zusammen.

Projekt Sina des Landesinstituts für Bildung Bremen Beteiligung am Aufbau eines Nachhaltigkeitsaudits als ein System für Qualitätsentwicklung
Mitglied im Netzwerk des BLK-Programms Transfer-21 Schwerpunkte der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule
Mitglied im BLK-Projekt Sinus Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts
Mitglied im Bremer Netzwerk Ökogärten und Ernährung
Partnerschaft mit „Eine Welt in der Schule“, ein Projekt des Grundschulverbandes e.V.

Ein seit Schuljahr 2006/2007 neu entwickeltes Projekt: Gärten zum Naschen, Spielen und Lernen befasst sich unter anderem mit Fragen der Balance zwischen Ökologie und Ökonomie. Wo kommen unsere Nahrungsmittel her, wo werden sie angebaut, wer baut sie an, wie ist die Preisgestaltung und wie ist der Transport gestaltet? Um den Kindern einen einfachen Zugang zu wirtschaftlichen Zusammenhängen zu gewähren, streben wir einen kindergeführten Wirtschaftsbetrieb, „Kindergärtnerei“ an. Auf unserem Gelände wird angebaut, es wird verarbeitet, sprich gekocht, ein Kochbuch wird hergestellt: Das BaumschulenwegBauerngartenKinderKochKlubKräuterKochbuch, Produkte werden auf einem benachbarten Wochenmarkt verkauft.

## 4. **Bewegte Schule – Sportbetonte Schule**

### *Bewegung in den Köpfen – Bewegung mit dem Körper*

Unser Gesamtkonzept zur schulischen Bewegungsförderung findet seinen Ausdruck nicht zuletzt in einer ausgeklügelten Vernetzung mit weiterführenden Schulen und Sportvereinen. Neben den Regelsportstunden und dem Schwimmunterricht bietet unser benachbarter Sportverein jeder Klasse 1-2 Stunden wöchentlich Mannschaftsspiele sowie Individualsportarten an.

### 4.1. *Bewegung, Spiel und Sport in überfachlichem Lernen*

Demgegenüber stehen im rhythmisierten Tagesverlauf freie, unanimierte Bewegungszeiten. Diese erschließen sich aus den Stundenplänen. Ein natürlich gestaltetes

Schulgrundstück stellt einen Gegenpol dar zu den geschrumpften Erfahrungsräumen in der Umwelt unserer Kinder. Durch die selbstbestimmte Auswahl der Bewegungsmöglichkeiten, die unser am natürlichen Bewegungsbedarf der Kinder orientierter Schulhof bietet, fördern wir vielfältige Aspekte ihrer Entwicklung.

- Im Bereich Gesundheitsbildung erfahren und spüren sie die Wirkung von Anstrengung und Entspannung. Sie erfahren und spüren ihre Körper.
- Im Bereich Mitwirkung und Mitbestimmung entwickeln sie gemeinsame Bewegungsideen, orientieren sich in der Gruppe.
- Im Bereich Kinder starkmachen lernen sie sich selbst zu akzeptieren, ein durch Bewegung entwickeltes gesundes Selbstvertrauen.
- Im Bereich Sicherheitserziehung bilden sie sich eine Grundlage für einen sicheren Umgang mit Sicherheitsrisiken im Alltag.
- Im Bereich Umweltbildung ergibt sich durch die Bewegung in der Natur und Outdoor-Sport Verständnis und Gespür für die natürliche Umgebung.

## 5. Schulatmosphäre

2004 wurde die Schule extern evaluiert. In dem anschließenden Bericht heißt es:

„Die Kinder werden durchgängig von allen wertgeschätzt und geachtet. Der Umgang der Erwachsenen mit Kindern ist von Achtsamkeit, freundlicher Zuwendung und vertrauensvoller Selbstverständlichkeit geprägt. Die Kinder sind neugierig auf die BesucherInnen. Im Gespräch äußern sie sich sehr ernsthaft und nachdenklich, kompetent und begründet und ganz offenkundig ohne Scheu vor den Fremden. Die „netten Lehrer“, der „grüne Schulhof zum Spielen“ und das offene Angebot für Interessen werden von den SchülerInnen als besondere Merkmale dieser Schule hervorgehoben. Es gibt keine Schulglocke, die Kinder kennen die Zeiten, wann Unterricht beginnt und wann die Pause zu Ende ist. In den Klassen und im Unterricht konnten wir ebenso ein positives und produktives Lernklima wahrnehmen. In allen Bereichen des Unterrichts fällt auf, dass mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern produktiv pädagogisch umgegangen wird: Die Schüler lernen individuell differenziert mit verschiedenen Materialien zur gleichen Zeit. Sie arbeiten zu zweit oder in Kleingruppen und unterstützen sich gegenseitig. Stationenlernen ist üblich. Die Schule beeindruckt durch ein freundliches, kindgerechtes, anregungsreiches und auch ansprechendes Klima.“<sup>1</sup>

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass die Schule großen Wert auf ein positives Lernklima legt. Ein entsprechender Konsens wird auf gemeinsamen Tagungen stets erneut hergestellt, das Erreichte evaluiert. Für alle verbindliche Regeln bilden darüber hinaus einen wichtigen Teil des Schullebens.

Die Bedeutung von gemeinsamen Regeln wird von allen anerkannt. Als Schwerpunkte werden genannt: „Im Schulgebäude verhalten wir uns leise, gehen langsam und tragen Hausschuhe. Wir sind freundlich und helfen einander. Wir verletzen

uns nicht, auch nicht unsere Gefühle. Wir gehen mit allen Dingen unserer Schule vorsichtig um. Wir sind pünktlich.“

Eine breite Diskussionskultur, enge Teamarbeit, aber auch gemeinsame Feste geben uns einen engen Zusammenhalt. Die Hereinnahme von StudentInnen, von „Schulomas und Schulopas“, Tutoren und Honorarkräften erweitern Sichtweisen auf beiden Seiten. Das Aufzeigen positiver Beispiele hilft bei der Weiterentwicklung der Schule. Die Wertschätzung erfolgreicher Arbeit der Kollegen ist der Schulleitung sehr wichtig. Das Schulleiterbüro ist immer Anlaufstelle für fachliche aber auch private Gespräche.

## 6. Außerschulische Partner

### 6.1. *In den Bereichen Bewegung und Sport*

- Der Turn- und Sportverein Bremen 1860 ist fest eingebunden in die Rhythmisierung der Ganztagschule mit Pflicht- und Wahlangeboten.
- Wir sind froh, mit dem Grün-Gold-Tanzclub Bremen einen international äußerst erfolgreichen Partner gefunden zu haben, der Kindern einen Zugang zu den Standardtänzen vermittelt, ihr rhythmisches Gefühl und ihre Bewegungsfreude fördert.
- Jährliche Aktionstage mit dem Tennisverein Werder verfolgen das Ziel, Kinder für den Tennissport zu begeistern und ihnen Perspektiven für die aktive Freizeitgestaltung zu eröffnen.

### 6.2. *Im Bereich Lesekompetenz*

- Lesebotschafter des Landes Bremen veranstalten Lesungen.
- Schulomas und Schulopas (Senioren des Stadtteils) lesen vor und lernen mit den Kindern.
- „Bibliotheksmütter“ organisieren die Ausleihe.
- „Lesemütter“ trainieren die Lesekompetenz der Kinder.

### 6.3. *In anderen Bereichen*

- Die Mitarbeit von Trainern der Schachabteilung Werder Bremen in unseren Schacharbeitsgemeinschaften ist seit vielen Jahren ein Garant für unsere deutschlandweiten Erfolge im Grundschulschach. Bereits die Kinder der ersten Klassen werden in Arbeitsgemeinschaften an den Denksport herangeführt.
- Seit 2005 nehmen wir am europäischen Bildungsprojekt Comenius teil. Thema der Kooperation mit den Ländern Belgien, Polen und Zypern ist „building a bridge, unity of diversity – 2005-2008“.
- Mit einem Stand auf dem lokalen Wochenmarkt ermöglicht uns die Großmarkt AG Bremen, die Produkte unserer Gartenanlagen sowie Selbstproduziertes zu verkaufen.

## 7. Feste, Feiern, Rituale

Bei allen Festen und Feiern streben wir eine Professionalität von Festplanung und Ablauf an, vergeben wir klare Zuständigkeiten für einzelne Bereiche eines Festes und versuchen auf der Basis unserer gemachten Erfahrungen eine gezielt inszenierte Rahmenatmosphäre mittels Beschallung, Licht- und Raumgestaltung zu erreichen. Ein vereinbarter Standard unserer Schule ist eine halbjährliche Präsentation oder Inszenierung jeder Klasse für Teile der Schulöffentlichkeit.

Kinder und Lehrer feiern die jeweilige Bewältigung eines Schuljahresabschnittes beziehungsweise den Beginn der dazugehörigen Ferien. Am Ende des vierten Schuljahres laden wir die Eltern der uns verlassenden Kinder zu einer Abschlussfeier ein. Es gibt vielfache Anlässe, Jubiläen oder die gesamte Schulöffentlichkeit betreffende Neuerungen zu feiern. Letzten Endes übernimmt dann jede Klasse und ihre Elternschaft einen bestimmten Bereich der Feier. Koordinierung und Finanzierung werden durch den Schulverein gesteuert.

Seitdem die Schule über einen eigenen Versammlungsraum, unser „Forum“, verfügt, bedankt sich das Kollegium bei den vielen zum großen Teil ehrenamtlichen „außerschulischen“ Mitarbeitern, Unterstützern und Förderern mit einem alljährlichen, abendlichen Neujahrsempfang. Darüber hinaus gibt es immer wieder Lerngruppen, die spontan ein Arbeitsergebnis in Form einer Inszenierung ausgewählten Klassen vorführen.

## 8. Eltern

Die ehrenamtliche Mitarbeit von Eltern ermöglicht uns in vielen Bereichen eine Ausweitung der Angebote für unsere SchülerInnen und trägt durch Teilnahme an Projektpatenschaften dazu bei, das Lebens- und Lernumfeld der Schule mitzugestalten und zu pflegen.

## 9. Lernumgebung

In der Grundschule am Baumschulenweg findet Lernen nicht nur in den offenen Klassenräumen statt. Während des Unterrichts, der Arbeitsgemeinschaften und in der Selbstbestimmten Zeit werden verschiedene Räume in der Schule und auf dem Schulgelände genutzt.

Außerschulische Lernorte ergänzen die Lernumgebung unserer SchülerInnen. Durch Besuche im nahe gelegenen Bürgerpark und Stadtwald kann das Schulprofil im naturwissenschaftlichen Bereich den Kindern handlungsorientiert nähergebracht werden. Ein wichtiger Teil des Schullebens ist auch der schuleigene Stand auf dem freitäglichen Wochenmarkt.

Kinder sollen sich die Welt handelnd und entdeckend aneignen. Dies bezieht

Ausprobieren, Überprüfen, Korrigieren, Differenzieren, Reflektieren und Lösungen finden als wichtige Lernschritte und Schlüsselqualifikationen mit ein. Durch das Einbinden von außerschulischen und innerschulischen Lernorten sollen Kinder zunehmend Einfluss auf die aktive Mitgestaltung ihres Umfeldes erlangen. Um eine Nachhaltigkeit zu erreichen und das „Erlebte“ in „Gelerntes“ umzuwandeln, werden die Ausflüge in Form von Präsentationen und Berichten aufgearbeitet.

### 9.1. *Flure*

Hier gibt es verschiedene Formen von Lerninseln mit Lesebänken und Tischgruppen, die ganztägig für Arbeit in kleinen Gruppen genutzt werden. Die Kinder arbeiten hier in der Regel alleine oder in kleinen Gruppen, betreut oder selbstverantwortlich.

### 9.2. *Forum*

In diesem großen zentral gelegenen Fest- und Versammlungsraum mit kleiner Bühne haben zum Essen etwa 100 Kinder Platz. Er wird für Vorführungen genutzt, vor allem bei den größeren Schulfesten. Er eröffnet den Blick auf den Schulhof und ist somit die Nahtstelle zwischen innen und außen.

### 9.3. *Atelier*

Das Atelier ist ein multifunktionaler Aktionsraum der handwerklich-künstlerischen Ausrichtung. Es dient der Arbeit mit und an unterschiedlichsten Materialien und seiner Gestaltung zum Zweck- und Kunstgegenstand.

### 9.4. *Bibliothek*

Hier können dank Elternhilfe während vieler Stunden Bücher ausgeliehen werden. Kinder können einzeln oder in kleinen Gruppen zu bestimmten Themen arbeiten. Sie können mit Lern- und Rechercheaufträgen aus dem Unterricht geschickt werden.

### 9.5. *Naturkundelabor*

Die SchülerInnen führen hier Experimente zu verschiedenen Themen durch, schauen mit Hilfe von Binokularen und Lupen Dinge genauer an, erkennen mit Hilfe von Schaukästen Zusammenhänge.

### 9.6. *Computerraum*

In dem Raum gibt es sieben Computer im Netzwerk. Ebenso wie die Computer in den Klassenräumen haben sie einen Internetzugang. Neben der Recherche stellen unsere SchülerInnen hier eine Schülerzeitung her und arbeiten mit spezieller Lernsoftware.

### 9.7. *Schreibwerkstatt*

Die Schreibwerkstatt ist das handwerkliche Pendant zum Computerraum. In ihm befinden sich acht Schreibmaschinenarbeitsplätze. Darüber hinaus stehen didaktische Hilfsmittel für den angewandten Schreibprozess zur Verfügung.

### 9.8. *Lernorte auf dem Schulgrundstück*

Ein Teich, die Bienenkästen, ein Bauerngarten, ein Schulgarten, Kräuterspirale, Insektenhotel, Totholzhecke, Weidentipi, Hochbeete, Irrgarten, Wasserschlange bestimmen den Charakter unseres Schulgeländes. In verschiedenen Projekten gehen Kinder forschend und entdeckend ihren Fragen nach.

### 9.9. *Der Schulhof*

Sport und Spielgeräte, ein Hügel und ein frei bespielbares Wäldchen sowie die Fußballwiese des Turnvereins bestimmen die Bewegungsvielfalt für unsere SchülerInnen. Wesentlich sind aber auch verschiedene Sitzgruppen, außerdem Rückzugsecken, gestaltet durch Sträucher und Büsche für Kinder, die Ruhe suchen.

## 10. Lehren und Lernen

Evaluierbare, verbindliche Qualitätsstandards unterstützen uns in unserer Vorstellung jedem Kind ohne Ausnahme gemäß seinem Potential eine optimale Lernentwicklung zu ermöglichen. Wir gestalten unsere bildungs- und erzieherischen Maßnahmen transparent. Wir unterstützen uns gegenseitig dabei, unsere Schüler zur Leistungserhaltung beziehungsweise Leistungsverbesserung zu motivieren, ein Qualitätsbewusstsein zu entwickeln und eine positive Grundeinstellung zum Lernen und zur Schule einzunehmen. Wir bemühen uns unseren Erziehungs- und Bildungsauftrag auch in der aktiven Auseinandersetzung mit den Eltern wahrzunehmen, erzieherische Aspekte zu setzen und gegebenenfalls auch zu beraten und zu beeinflussen.

Ein kompetenzorientiertes Lehrerleitbild und ein Anforderungsprofil klären, für welche Aufgaben unsere Lehrer und Lehrerinnen verantwortlich sind. Die Rolle der Lehrkraft definiert sich dabei insbesondere über die professionelle pädagogische und fachliche Handlungskompetenz. Darüber hinaus erhalten weitergehende Aufgaben wie Innovation und Unterrichtsentwicklung, Mitarbeit am Schulprogramm, Planen und Durchführen interner Strukturabläufe, Teamkonferenzen, Arbeit in Jahrgangsteams und vieles mehr einen angemessenen Stellenwert.

Als Unterstützungsinstrument für die Vielfalt der Handlungsfelder unserer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dient eine Fortbildungsplanung die sich orientiert an den schulischen Entwicklungszielen, dargelegt im Schulprogramm bzw. der Jahresplanung.

## 11. Rhythmisierung

Unser Ganztagsschulkonzept zeichnet sich aus durch eine Rhythmisierung, das heißt einen ständigen Wechsel von Anspannung und Entspannung während des Schultages. Den Elementen unseres pädagogischen Konzeptes *„Lernen mit Körper, Geist und Seele, drinnen und draußen mit einer guten Balance zwischen angespannt sein und entspannt sein sowie einer Hinwendung zur Natur und Bewegung“* tragen wir in durchdachter Form mit unserer Tagesstruktur im Ganztagsbereich Rechnung. Nach unserer bisherigen Erfahrung sind positive Effekte auf die Unterstützung der individuellen Begabungen und Lernleistungen unserer Schüler nachweisbar.

## 12. Umgang mit der Heterogenität der SchülerInnen

Als Grundschule, die auch am Nachmittag Unterricht vorhält, mit einer Zeitstruktur bis 16:00 Uhr für alle Kinder, bieten wir mehr Zeit und Ruhe für nachhaltige Bildungsprozesse, ausgehend von individuellen Lernrhythmen und mehr Zeit für die Verbesserung sprachlich-mathematischer Kompetenzen.

Unsere Schule entwickelt ihre eigenen Förderschwerpunkte und Maßnahmen, deren Wirksamkeit intern fortwährend evaluiert wird. In jahrgangsbezogenen Auswertungsgesprächen werden sowohl individuelle als auch klassenbezogene Förder- und Forderinhalte festgelegt.

### 12.1. Unterricht im Klassenverband

- Gruppen und individualisierte Angebote
- Differenziertes Übungsmaterial  
auch in den Fluren zum Lesen und Forschen in der Bibliothek zum Nachschlagen und Lesen
- Projektlernen

### 12.2. Spezielles Förder- und Forderkonzept

Neben den klassen- und fächerbezogenen Differenzierungsmodellen gibt es täglich eine Stunde in der offene, jahrgangs- und leistungsbezogene Angebote gemacht werden. Hier setzen wir vielfältige Professionalitäten ein zur unterschiedlichen Beobachtung und Herangehensweise an Lernprozesse.

- Kinder mit starkem Förderbedarf erfahren in kleinen Gruppen eine Vertiefung und Wiederholung des zu vermittelnden Basiswissens. Sie werden unterstützt von Lehrern unterschiedlicher Fachrichtungen.
- Kinder mit durchschnittlichem Förderbedarf vertiefen und festigen ihre unterrichtlichen Aufgabenfelder unter Aufsicht von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern.



- Kinder mit besonderen Begabungen widmen sich jahrgangsübergreifend außerunterrichtlichen Angeboten. Sie werden unterstützt von Pädagogen verschiedener Fachrichtungen.

### Stundenplan Jahrgang 1

	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
<b>Block 1</b>	8:00 – 9:30	Unterricht	Unterricht	Sport	Unterricht	Unterricht
Bewegung	9:30 – 10:00					
<b>Block 2</b>	10:00 – 11:00	Fördern - Fördern	Fördern - Fördern	Fördern - Fördern	AG	Fördern - Fördern
Bewegung	11:00 – 11:30					
Mittagessen	11:30 – 12:00					
Selbstbest. Zeit (Angebote)	12:00 – 13:00					
<b>Block 3</b>	13:00 – 14:00	Unterricht	Sport	Unterricht	Unterricht	Unterricht
Bewegung	14:00 – 15:00	Bewegung 1860		AG	Bewegung 1860	Sportangebot 1860
Übungszeit	15:00 – 16:00					

### Stundenplan Jahrgang 3

	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
<b>Block 1</b>	8:00 – 9:30	Unterricht	Sport	Unterricht	Unterricht	Unterricht Sport
Bewegung	9:30 – 10:00					
<b>Block 2</b>	10:00 – 11:00	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
Selbstbest. Zeit (Angebote)	11:00 – 12:00			Bewegung 1860		
Bewegung	11:30 – 12:00					
<b>Block 3</b>	12:00 – 13:00	Fördern - Fördern	Fördern - Fördern	Fördern - Fördern	Fördern - Fördern	AG
Mittagessen	13:00 – 13:30					
Bewegung	13:30 – 14:00					
<b>Block 4</b>	14:00 – 15:00	Unterricht	Unterricht	AG	Unterricht	Sportangebot 1860
Übungszeit	15:00 – 16:00					

- ☐ Unterricht, Fördern und Fördern (LehrerIn)
- ☐ Pause, Entspannung, Mittagessen (päd. MitarbeiterIn)
- ☒ Freie Bewegung (päd. MitarbeiterIn oder LehrerIn)
- ☒ Wahlpflicht-AG (Mittwoch freiwillig)
- ☒ Schulsport, Vereinssport (Freitag freiwillig)

### 13. Unterrichtsqualität

Der Unterricht zeichnet sich durch eine Vielfältigkeit der Methoden aus. Offene Unterrichtsmethoden wie das Projektlernen und das Arbeiten an Werkstätten und Stationen gehören zu unserem Lernangebot. So entstehen individuelle Themenhefte und das selbstverantwortliche Arbeiten wird trainiert.

In unserem Stundenraster gibt es Zeiten für den Unterricht im Klassenverband, aber auch Zeiten für Fordern/ Fördern, in der die Kinder in kleinen Gruppen besonders unterstützt werden an den Unterrichtsinhalten zu arbeiten, aber auch in kreativer, naturwissenschaftlicher und sportlicher Hinsicht lernen können. Es gibt im und um das Schulgebäude viele Lernorte, denen sich die Kinder zuordnen.

Im Bereich der Diagnostik in der Schulanfangszeit erörtern Kompetenzteams individuelle Lernvoraussetzungen und entwickeln Handlungsschritte. Jeweils im November, Februar und Mai gibt ein Schreib-Lesetest Auskunft über die Lernstände. Die Tests sind entwickelt vom Schulpsychologischen Dienst Bremen. Ende des ersten Schuljahres findet ein landesweiter Lernstandstest statt. Kinder mit starkem Förderbedarf werden in einem dreimonatigen Intensivkurs an die Standards des beginnenden zweiten Schuljahres herangeführt. Im Fach Mathematik finden schulintern Vergleichsarbeiten statt. Kinder mit Lernproblemen werden einer Beratungsstelle vorgestellt. In Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle entstehen individuelle Lernpläne. In den dritten und vierten Schuljahrgängen werden viermal jährlich vergleichende Arbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik geschrieben. Ende der zweiten Klasse erfolgt außerdem ein landesweiter Lese- und Schreibtest, entwickelt und betreut vom Schulpsychologischen Dienst. Kinder mit festgestelltem hohem Förderbedarf kommen in nachmittägliche Lese- und Rechtschreibkurse, durchgeführt von speziell geschulten externen Sonderpädagogen.

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Unterricht beschäftigen wir uns zurzeit mit Bereichen, die unserer Meinung nach noch weiter gefestigt werden müssen.

- Weitgehende Integration der Hausaufgaben in die Lernabläufe
- Fächerübergreifendes Lernen
- Handlungslernen
- Selbstständiges Lernen
- Projektlernen

### 14. Arbeitsgemeinschaften und Selbstbestimmte Zeit

#### 14.1. Arbeitsgemeinschaften

Die Arbeitsgemeinschaften sind als Neigungsgruppen konzipiert die die Kinder nach ihren Vorstellungen und Vorlieben anwählen können. Die Konzeption des Gesamtangebotes richtet sich einerseits nach den Wünschen der Kinder und andererseits nach den Traditionen und dem pädagogischen Konzept der Schule.

Die Arbeitsgemeinschaften bieten noch stärker als der Unterricht einen vertieften Blick auf bestimmte Themen und greifen den natürlichen Wissensdurst der Kinder auf.

So haben wir zurzeit als Angebote Sport, Naturkunde, Schach, Lesen, Medien, Kunst und Musik. Die Arbeitsmethoden sind verstärkt auf die Aneignung von Selbstlernkompetenzen ausgerichtet.

#### *14.2. Selbstbestimmte Zeit*

Einen Teil des Lernens demokratischer Strukturen bietet die Selbstbestimmte Zeit. Während einer Stunde am Tag sind die pädagogischen MitarbeiterInnen zwar für die Kinder ansprechbar und führen im Hintergrund die Aufsicht, es sind aber die Kinder selbst, die die Beschäftigungen und Inhalte dieser Zeit bestimmen können. In dieser Zeit stehen die Einrichtungen der Schule – Klassenzimmer, PC-Raum, Bibliothek und besonders das vielfältige Außengelände – zur Verfügung. Die Kinder können hier ganz individuell nach ihren aktuellen Befindlichkeiten täglich neu entscheiden, was sie machen möchten: Bewegung, Ruhe, lernen, langweilen, basteln, toben, Musik hören, kommunizieren, entspannen – im Rahmen der allgemeinen Regeln gibt es keine Begrenzungen.

### **15. Interne Evaluation**

Zusammenarbeit von Lehrern und pädagogischem Personal gilt für uns als ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsentwicklung und Evaluation. Die Bereitschaft schulische Ergebnisse im Rahmen einer Selbstevaluation kontinuierlich zu überprüfen ist bei allen Mitarbeitern groß. Institutionalisierte Klassenteams, Jahrgangsteams sowie fachspezifische Teams setzen nachhaltige Entwicklungsprozesse in Gang und entwickeln die dafür notwendigen Rahmenstrukturen. Der Schulleitung obliegt die Aufgabe die Teamentwicklung durch strategische, logistische, organisatorische Maßnahmen zu unterstützen und auf die Einhaltung erworbener Zielvereinbarungen zu achten.

### **16. Schlussbemerkung**

Bei aller Freude über die erreichten Ziele bleibt unsere Schule eine Schule in Bewegung. Auf Erfolgen ausruhen geht bei einem dynamischen, prozesshaften System wie Schule nicht. Gesellschaftliche Veränderungen und damit veränderte Lebensumwelt von Kindern fordern uns heraus, unsere Arbeit ständig kritisch zu beleuchten, zu korrigieren und auch von außen begutachten zu lassen. Wir nehmen diese Herausforderung gerne an.

### *Anmerkungen*

- 1 Brügelmann, Karin/Fischer, Dietlind 2004: Bremer Grundschulexpertise 2004, Schulberichte.
- 2 Mitarbeit an der Formulierung dieses Textes: Frau Uta Christann, Herr Gregor Sramkiewicz und Herr Stefan Siefert

*Katja Gräve, Michael Schopen*

## Schulentwicklung durch Freie Lernorte

### Das Anliegen dieses Beitrags

Der folgende Beitrag stellt zwei Ganztagschulen vor, die sich das engagierte Ziel gesetzt haben, durch die Integration von neuen und traditionellen Medien in den Schulalltag das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler voranzutreiben. Die Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang in Saarlouis und die Gesamtschule Hardt in Mönchengladbach haben durch die Einrichtung von Freien Lernorten<sup>1</sup> Lernkultur verändert und beeinflussen somit die Entwicklung ihrer Schule.

Dieses Anliegen haben insgesamt 60 Ganztagschulen im ganzen Bundesgebiet die sich aktiv im Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“<sup>2</sup> von Schulen ans Netz e.V. beteiligen. Sie alle haben die Vision, Schulkultur zu verändern. Dieser Beitrag zeigt: Viele Wege führen nicht nur nach Rom, sondern auch zum Freien Lernort. Dabei helfen das gemeinsame Anliegen und der Austausch untereinander bei der Konzeption!

### Die Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang in Saarlouis (Saarland)

„Nur wenn alle an einem Strang ziehen, schaffen wir es, die Schulqualität zu steigern“, lautete das Motto der Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang in Saarlouis (Saarland), als sie sich auf den Weg machte, Freie Lernorte einzurichten. Die Ausgangslage der Schule war günstig, denn durch die Beantragung von IZBB-Mitteln<sup>3</sup> konnte eine leer stehende Hausmeisterwohnung nach den Bedürfnissen der Schulkinder umgebaut und eingerichtet werden. Über die Nutzung (ob nun Förderraum oder Mediothek) war man sich jedoch zunächst noch uneinig. „Richtig los ging es dann, als wir mit 29 weiteren Ganztagschulen aus dem Bundesgebiet am Projekt Freie Lernorte teilnahmen“ erinnert sich Sven Thielen, Lehrer an der Grundschule Im Vogelsang. „So konnte dem Ganzen ein Gesicht und ein roter Faden gegeben werden und lieferte das durchschlagende Argument, um eine Mediothek nach der Idee der Freien Lernorte einzurichten.“

### Was macht den Freien Lernort aus?

Ein Freier Lernort ist so individuell wie die Schule selbst, beispielsweise sind hier Lernboxen, Lerninseln, Mediotheken oder Lernateliers zu nennen. „Optimal

Mit Beginn der Schuljahre 2005/2006 und 2006/2007 haben sich bundesweit jeweils 30 Ganztagsschulen aller Schulformen auf den Weg gemacht, um Freie Lernorte einzurichten und in ihren jeweiligen Schulalltag zu integrieren. Unterstützung in ihren Ideen erhalten die Ganztagsschulen durch das Schulen ans Netz.-Projekt *Freie Lernorte – Raum für mehr*. Die Idee des Austausches ist ein zentraler Gedanke in der Projektarbeit. In jedem Schuljahr finden mehrere so genannte Erfahrungsaustauschtreffen statt, um den Wissenstransfer der Schulen untereinander zu fördern. Hierzu werden je zwei Vertreter der Projektschulen an eine der teilnehmenden Schulen eingeladen, um Konzeptionen, Vorgehensweisen und Probleme, die bei der Einrichtung von Freien Lernorten entstehen, diskutieren zu können. Um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Blick über den Tellerrand zu ermöglichen, sind hier regelmäßig Experten aus dem In- und Ausland vor Ort. Der Austausch wird jedoch nicht nur bei realen Treffen, sondern auch virtuell auf der Lern- und Kommunikationsplattform lo-net<sup>2</sup> von Schulen ans Netz e.V. ([www.lo-net2.de](http://www.lo-net2.de)) ermöglicht.

Des Weiteren steht allen Projektschulen die Teilnahme an verschiedenen Fortbildungen offen, die bedarfsorientiert konzipiert werden. Die für die Einrichtung und Nutzung von Freien Lernorten verantwortlichen Faktoren werden durch die begleitende Evaluation herausgestellt und auf ihre Allgemeingültigkeit hin geprüft. Ergebnisse der Projektarbeit sind unter [www.freie-lernorte.de](http://www.freie-lernorte.de) veröffentlicht und erscheinen in kompakter Form in einer abschließenden Publikation, die voraussichtlich im Herbst 2008 erscheint.

ist es, wenn die Pädagogik und das Schulprogramm die Architektur sowie die Raumgestaltung und -nutzung bestimmen“ (Eibeck/Holze 2005: Räume, in: Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagsschule – ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts., 162). Bei der Gestaltung eines Freien Lernorts geht es vorrangig darum, Lernchancen durch eine ansprechende Raumgestaltung und die entsprechende Medienausstattung (Computerarbeitsplätze mit Internetzugang; Gelegenheit, Hörspiele und DVD's abzuspielen etc.) sowie eine flexible Möblierung (Einzel- und Gruppenarbeitsplätze, variable Tische und Stühle, Kuschecken, etc.), zu ermöglichen.

Die Verantwortlichen der Grundschule Im Vogelsang haben es sich in erster Linie zum Ziel gesetzt, den Kindern eine Umgebung zum Wohlfühlen zu geben, die sie zum Lesen und Ausruhen animiert. Man dachte hier in erster Linie an eine Bibliothek/Mediothek, einen Ruheraum und einen Aufenthaltsraum für die Eltern, die auf ihre Kinder warten. Letzterer sollte durch die Installation eines Briefkastens für Post an die Schule für die Intensivierung der Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule. Auch Prospekte und Informationszettel von der eigenen Schule und von weiterführenden Schulen aus der Umgebung sollen zur Lektüre bereitgestellt werden.

Diese Gedanken bildeten die Grundlage für die tatsächliche Umsetzung durch einen Architekten und eine Baumfirma, welche von der Stadt über den Weg einer Ausschreibung engagiert wurden.

## Der Freie Lernort an der Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang

Im Dezember 2006 war es soweit: Die „Wohnung“ wurde fertiggestellt und bietet nun viele Möglichkeiten für Lehrkräfte, Eltern und insbesondere für die rund 400 Schülerinnen und Schüler.

Insgesamt stehen folgende Räume zur Verfügung:

- ein Leseraum mit integrierter Mediothek, mit guten Lichtverhältnissen, Tischen, Stühlen und einer Couch,
- zwei Ruheräume, ausgestattet mit einer Kuschelmatratze, Kissen (auch an den Wänden) einem Sitzsack und einer entsprechend einstellbaren Lichtinstallation, die für eine gemütliche Atmosphäre sorgt,
- ein Elterncafé, in dem sich Eltern, die auf den Schulschluss ihrer Kinder warten, aufhalten können,
- eine Küche, die vom pädagogischen Personal benutzt werden darf.

Darüber hinaus ist auch der Flur ansprechend gestaltet und mit einem Memoboard für Schulneuigkeiten ausgestattet und der Keller der alten Hausmeisterwohnung dient als Hard- und Softwareraum.

### Ein Tag im Freien Lernort

Montagsmorgen, 9:45 Uhr: Die vierte Klasse belegt den Freien Lernort mit Beschlag, denn wie jeden Montag steht heute „Stationenarbeit“ auf dem Stundenplan. Im Moment wird das Thema ‚Pferde‘ behandelt. Zwei Schüler sitzen in der PC-Ecke und suchen interessante Webseiten zum Thema, die sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern präsentieren wollen. Ein Mädchen zeichnet ein Pferdeskelett von einer Vorlage ab während zwei weitere Kinder am Laptop Fragen notieren, die sie einer Reiterin stellen wollen, die nächste Woche den Kindern Rede und Antwort stehen wird. Insgesamt sind die 25 Kinder mit verschiedensten Aufgaben beschäftigt. Dass sie sich gegenseitig helfen und unterstützen ist selbstverständlich.

Diese Unterrichtssituation, die sich am Prinzip des Werkstatt- und Stationenplan orientiert, ist natürlich nur exemplarisch für die Nutzung der alten Hausmeisterwohnung anzusehen. Darüber hinaus hat er besonders im Nachmittagsbereich für die Ganztagsbetreuung eine entscheidende Funktion, da hier die Nutzung von traditionellen und neuen Medien durch die Bereitstellung von Büchern, CDs und DVDs (mit entsprechenden Abspielgeräten) möglich ist. Damit ist sowohl ein Lernen in Gruppen wie auch Einzelarbeit durchführbar. In dieser gebundenen Freizeit (Zeit für Arbeitsgemeinschaft und Projekte) übernimmt eine Erzieherin die Aufsicht.

Weitere Nutzungsvarianten, an deren Umsetzung gearbeitet wird, sind geplant:

- Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können während des regulären Unterrichts mit speziellen Rechercheaufgaben betraut werden, was eine ständige Öffnung der Mediothek (parallel zum Unterricht und darüber hinaus) erfordern würde. Damit tritt ein Problem in den Vordergrund: Wie kann man ohne zusätzliche Personalkosten eine Aufsicht gewähren? Lehrer, Sozialpädagogen oder Erzieher können diese Aufgaben nicht ohne immensen zusätzlichen Aufwand bewältigen.
- In der so genannten ungebundenen Freizeit nach dem Mittagessen ist daran gedacht, die Räume für alle Kinder zu öffnen. Die Aufsicht übernimmt für diesen Zeitraum eine Praktikantin.

Um das Aufsichts- und Betreuungsproblem zu überwinden, will die Schule engagierte Eltern für eine Mitarbeit gewinnen. Außerdem fehlt der Schule noch ein einfach handhabbares System zur Katalogisierung der Medien. Hier ist auch eine Kooperation zwischen der Stadtbücherei und der Schulbibliothek vorstellbar. Für die Schule wäre dies von großem Vorteil, da die Medienbestände so ständig aktualisiert werden können, was die Attraktivität des Angebotes für die Kinder deutlich erhöht, und zum Beispiel zum Lesen animiert.

„Die Idee der Freien Lernorte ist klasse“ betont Sven Thielen, Lehrer an der Grundschule im Vogelsang, „denn sie zieht eine Veränderung der Lernkultur nach sich, die die Selbständigkeit und das Verantwortungsbewusstsein der Schüler begünstigt und stärkt“. Dass sich damit auch die Rolle des Lehrers vom „Wissensvermittler“ hin zum „Lernberater“, der unterstützend tätig wird, verändert, ist selbstverständlich und gewollt und bereichert den Schulalltag.

### Ortswechsel: Die Gesamtschule Hardt (Nordrhein-Westfalen)

Vom Saarland geht es nach Nordrhein-Westfalen, genauer nach Mönchengladbach in die Gesamtschule Hardt, ebenfalls eine Freie-Lernorte-Schule. Sie stieg im Schuljahr 2006/2007 in das „Schulen ans Netz e.V.“ Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“ ein, hatte sich aber schon im Vorfeld einige Gedanken gemacht: Die Schulinspektion Anfang 2006 manifestierte bereits den Wunsch, einen Freien Lernort einzurichten. Die Steuergruppe „Selbständiges Lernen“, bestehend aus der Schulleitung, der didaktischen Leitung und engagierten Lehrkräften, formierte sich ebenso schnell, wie ein passender Raum gefunden wurde, der sich für das Vorhaben eignete: Die ungenutzte Gymnastikhalle ist mit über 100 m<sup>2</sup> geradezu für einen Raum prädestiniert, der Begriffe wie Ruhe, individuelle Rückzugsmöglichkeiten, gemeinsames Lernen, Austausch und Studium vereint, da er sich problemlos in verschiedene Bereiche unterteilen lässt. Man wollte keinen weiteren „normalen“ Raum in Form einer Bibliothek oder eines Computerraums (beides ist schon in der Schule vorhanden) haben. Stattdessen hatte die Steuergruppe den Wunsch, einen architektonischen Kontrast zu den herkömmlichen Klassenräumen herzustellen.



## Die Idee zum Umbau

Anfangs ging es darum abzustecken, für wen der neue Freie Lernort überhaupt sein sollte. Man hatte den Fokus zunächst auf die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe gelegt, doch nach und nach löste sich die Steuergruppe von diesem Gedanken. Die Aussicht, einen zusätzlichen Raum zur Verfügung zu haben, wollte man als Chance nutzen, um Platz für viele Ideen zu schaffen und nicht um sich über eine eingeschränkte Nutzung durch nur eine Zielgruppe einzulegen. Letztlich konnte man sich auf eine schuloffene Nutzung einigen, wobei ein Schwerpunkt die Anleitung jüngerer Schülerinnen und Schüler sein sollte. Insgesamt steht der Raum in verschiedenen Kontexten zur Verfügung:

- für arbeitsfähige Kleingruppen,
- für ausgegliederte Unterrichtsgruppen,
- für Fördergruppen,
- für Einzelne.

Demnach wurde nach einem Konzept gesucht, das alle diese Nutzungsmöglichkeiten berücksichtigt. Optimalerweise soll der Raum täglich von 07:30 Uhr–17 Uhr zur Verfügung stehen, wobei dann natürlich auch die Aufsichtsfrage geklärt werden will.

Ein bisschen Glück hatte die Gesamtschule Hardt schon, als es dann im nächsten Schritt um die Umsetzung der Ideen durch einen Architekten ging: Über Privatkontakte konnte ein Architekturbüro für die Mitarbeit gewonnen werden, welches sofort Feuer und Flamme war. Binnen kürzester Zeit hatte das junge Architektenduo einen Entwurf erstellt, welcher die Steuerungsgruppe begeistern konnte. Zwischenzeitlich hatte sich die Schule auch für das Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“ beworben. Als dann klar war, dass man als teilnehmende Schule ausgewählt wurde und auch als Gastgeber für alle 60 teilnehmenden Projektschulen fungieren würde, bekam die Umgestaltung eine erhöhte Verbindlichkeit. „Wir haben uns einen regen Austausch mit den anderen Projektschulen erhofft. Besonders eine Zielschärfung – Was wollen wir? Was wollen wir nicht? Was passt zu uns? – war vonnöten, um konkret den Raum umgestalten zu können. Und genau diese Zielschärfung haben wir beim Erfahrungsaustauschtreffen an unserer Schule bekommen.“ So beschreibt Armin Bruder, einer der Projektverantwortlichen der Gesamtschule Hardt, den Nutzen durch das Projekt.

In weiteren Schritten wurden dann geeignete Unterrichtskonzepte entworfen, die die Nutzung des neuen Freien Lernortes einbeziehen – immer unter Einbezug aller beteiligten Gruppen und der Schulkonferenz.

## Das Erfahrungsaustauschtreffen

Als Gastgeber für das im September 2006 stattfindende Erfahrungsaustauschtreffen kam der Gesamtschule Hardt eine besondere Bedeutung zu: Die Veranstaltungs-

teilnehmerinnen und -teilnehmer schlüpften in die Rolle von Innenarchitekten und erhielten die Möglichkeit, ihre Ideen für die Einrichtung der Gymnastikhalle nach den Kriterien eines Freien Lernortes modellhaft auf Papier festzuhalten. Mit Hilfe von Experten aus Schweden und den Niederlanden<sup>4</sup> sowie der Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte, die selbst schon Freie Lernorte an der eigenen Schule eingerichtet hatten, begab man sich nun daran den Visionen freien Lauf zu lassen. Am Ende der zweitägigen Veranstaltung lag der Gesamtschule Hardt ein Potpourri an unterschiedlichen Raumkonzepten vor, aus dem die Schule schließlich eins auswählen und mit eigenen Schwerpunkten versehen konnte. Seit März 2007 steht das Raumkonzept welches nun auch Brandschutzbestimmungen berücksichtigt, die zunächst bei der visionären Planung ein wenig außer Acht gelassen worden sind. „Nach dem Umbau wollen wir möglichst im Jahr 2008 einen eingeschränkten Probetrieb starten“, berichtet Armin Bruder und führt weiter aus, dass es nun darum geht, das Kollegium noch mehr für diese neue Art von Raum und die damit notwendig werdende Umgestaltung bestehender Unterrichtskonzepte zu begeistern. Deshalb soll es auch den eingeschränkten Probetrieb geben, um den Lehrkräften zu zeigen, dass die neue Räumlichkeit die Fähigkeit hat, Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen zu motivieren.

## Schulentwicklung durch den Einsatz von Medien

Zwei Schulen mit anderen Voraussetzungen, Ideen, Wünschen, Zielen und ganz unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern, und doch haben sie etwas gemeinsam: Sie wollen Schule verändern und durch die Umgestaltung von Räumen die Lern- und Unterrichtskultur vorantreiben. Freie Lernorte haben das Potenzial die klassische Methode der Instruktion durch die Lehrkraft im Unterricht durch die Förderung von Selbstlernkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu ergänzen. Dabei kommt insbesondere der Integration von Medien ein hoher Stellenwert zu, da gerade die junge Generation der Schulkinder eine erweiterte Medienerfahrung besitzt. Um aber auch einen altersgerechten Umgang mit Medien gewährleisten zu können „gebührt der ‚pädagogischen Medienerziehung‘ in Ganztagschulen eine besondere Aufmerksamkeit“ (Appel 2005). Hier muss der Schulraum durch Mediotheken, Computerräume, Schülerradioräume, Zeitschriftencenter oder Ähnlichem ausgestattet und erweitert werden.

Die zwei in diesem Beitrag genannten Projektschulen stehen stellvertretend für alle 60 am Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“ teilnehmenden Schulen, die aktiv Freie Lernorte in die Schule integrieren und damit das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler vorantreiben. Austausch und Vernetzung sind zwei Komponenten, die während der Mitarbeit im Projekt von allen Beteiligten als wichtig und gewinnbringend angesehen werden.

## Das Netzwerk

Auf den regelmäßig organisierten Erfahrungsaustauschtreffen kommen Vertreter aus bundesweit 60 ausgewählten Projektschulen zusammen, die auf der Suche nach Anregungen für Freie Lernorte sind. Auf diesen zweitägigen Veranstaltungen gibt es neben Vorträgen und Workshoparbeit insbesondere auch vielfältige Möglichkeiten der gegenseitigen Beratung und des Lernens voneinander – über Schulformen und Ländergrenzen hinweg. Neben den „realen Treffen“ haben die Lehrerinnen und Lehrer zudem die Möglichkeit sich über die virtuelle Arbeits- und Kommunikationsplattform lo-net<sup>2</sup> ([www.lo-net2.de](http://www.lo-net2.de)) auszutauschen und zu informieren. Auch auf Weiterbildungsbedarf wird durch das Angebot verschiedener Fortbildungen eingegangen. Hier ist wieder der Gedanke der Vernetzung präsent, da die Fortbildungen vorrangig an einer der teilnehmenden Projektschulen stattfinden und damit wieder Lehr-, Lern- und Raumkonzepte thematisiert werden können.

Ganz gleich, ob realer oder virtueller Austausch, eines zeigt sich im Rahmen der Projektarbeit von „Freie Lernorte – Raum für mehr“ immer wieder sehr deutlich: Unabhängig von Schulform oder Länderspezifika gibt es bei allen Beteiligten große Übereinstimmungen, was gute Freie Lernorte und gute Schule insgesamt ausmachen. Das Wissen ist im Feld vorhanden. Jedoch müssen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, die auch eine Umsetzung möglich werden lassen. Das Netzwerk Freie Lernorte ist hierfür ein sehr gutes Beispiel.

## Anmerkungen

- 1 Der Begriff Freier Lernort wird im Folgenden als Synonym für einen Raum verwendet, der individuelles und selbstverantwortliches Lernen, aber auch Gruppenarbeitsprozesse durch den Einsatz von verschiedensten Medien ermöglicht. Vgl.: [www.freie-lernorte.de](http://www.freie-lernorte.de).
- 2 Mehr Informationen zu dem Projekt finden Sie im Informationskasten auf S. 153.
- 3 Das von der rot-grünen Bundesregierung aufgelegte und unter der großen Koalition fortgeführte Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung fördert den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen mit insgesamt vier Milliarden Euro.
- 4 Das Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“ kooperiert unter anderem mit der Futurum Skola in Schweden und der KPC Groep aus den Niederlanden, welche Schulen bei der Entwicklung um Umsetzung von Veränderungsprozessen unterstützt.

## Literatur

- Eibeck, Bernhard/Holze, Sarah 2005: Räume. In: Demmer, Marianne u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagsschule – ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts., S. 162
- Appel, Stefan 2005: Räume, Flächen und Sachausstattungen an Ganztagsschulen. In: Höhmann, Katrin u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund, S. 100

# **Wissenschaft und Forschung**

*Ilse Kamski, Thomas Schnetzer*

## Ganztagsschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagsschule

### Einleitung

Soll Lernkultur und deren Veränderung in Schulen näher betrachtet werden, so bleibt es kaum aus, Innovationen und deren Entwicklungen in den Blick zu nehmen. Der unaufhaltsame Trend der bundesweiten Implementation von Ganztagsschulen, erneut angestoßen durch die ersten PISA-Ergebnisse sowie unterstützt durch die IZBB-Mittel<sup>1</sup> des Bundes, weist eine Vielzahl an unterschiedlichen Wegen hin zu den verschiedenen Modellen der Ganztagsschule auf. Das Mehr an Zeit, das ganztägigen Schulen zur Verfügung steht, ist zum einen personell und materiell zu füllen, zum anderen ist es jedoch unabdingbar eine neue Lernkultur zu implementieren.

Im folgenden Beitrag soll aufgezeigt werden, durch welche Schritte Innovationen in Gang gesetzt und mit welchen Veränderungen Innovationen in Ganztagsschulen implementiert werden können. Am Beispiel des „Fortbildungshauses“ wird im Folgenden dargestellt, wie ein Personalentwicklungskonzept im Hinblick auf eine veränderte Lernkultur konzeptionell gestaltet werden kann. Umrahmt von einem entwickelten Bildungskonzept werden abschließend Zeitstruktur-, Kooperations- und Personaleinsatz sowie Partizipationsmodelle als Beispiel für Umsetzungsmöglichkeiten von Innovationen zur Ganztagsschulentwicklung abgebildet.

### 1. Notwendigkeit zur Veränderung

Ganztagsschulen sehen sich vor die Tatsache gestellt, dass die Vermittlung von Wissen auf traditionellem Wege nicht mehr ausreichend ist. Die „Wissensgesellschaft“ (vgl. Stehr 1994; Pongs 1999) und die mit ihr zusammenhängenden Veränderungen des täglichen sowie des Berufslebens führen zu gesteigerten Anforderungen an Bildung. Neben klassischem *Fachwissen* sind *Orientierungswissen* (Umgang mit Medien, Auswahl aus der Informationsflut etc.) und *Schlüsselkompetenzen* wie beispielsweise Teamfähigkeit unerlässliche Bestandteile von Bildung für Kinder und Jugendliche (vgl. Holtappels 2004). Schlüsselkompetenzen bedingen die Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie anderer psychosozialer

Ressourcen wie Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen. Dies kann jedoch nur innerhalb eines günstigen Lernumfeldes realisiert werden. Projektlernen, Exkursionen, Jahrgangsübergreifendes Lernen, Fächerübergreifendes Lernen sind nur einige wenige Aspekte die hier zu nennen sind. Die Veränderung einer etablierten Lernkultur anhand oben genannter Punkte kann jedoch nicht ohne die Protagonisten – die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, das gesamte Ganztagsschulpersonal (Erzieher/-innen, Sozialpädagoge/-innen, Personal der außerschulischen Kooperationspartner und der diversen Träger) und die Eltern bewerkstelligt werden. Wie werden nun Innovationen in Gang gesetzt?

## 2. Schulentwicklung für den Ganztag

Das Thema Implementation von Innovation findet seit den 1990er Jahren verstärkt Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (vgl. Hameyer 2005; Wiechmann 2002). Innovations- und Schulentwicklungsprozesse werden als systemisches Geschehen betrachtet und aus verschiedenen Blickrichtungen untersucht. Neben der Trias der Schulentwicklungsmerkmale Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung, wird der Blick auch auf die Regionalentwicklung gerichtet. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde eine Fülle von Erneuerungen im Rahmen der Schulen entwickelt und erprobt. Die Innovationsforschung bietet empirisches Wissen über den Weg zu tragfähigen Veränderungen von Schul- und Lernqualität, die für die Entwicklung von Ganztagsschulen nützlich sein können. Sie geht von der Annahme aus, dass Schulentwicklungsverläufe in Phasen verlaufen. In der Regel sind dies Drei- bzw. Vierphasenmodelle (u.a. Giaquinta 1973; Dalin/Rolff/Bühren 1990; Fullan 1991), in denen in den einzelnen Phasen informiert, Überzeugung geschaffen, die Ausgangssituation analysiert sowie die Implementation umgesetzt, erprobt und in das System integriert wird. Im Anschluss wird die Neuerung zur Routine und Alltagspraxis. Als Beispiel sei hier das Innovationsmodell von Giaquinta genannt, das sich als Dreiphasenmodell darstellt:

### 2.1 Initiationsphase

In der Initiationsphase werden Informationen gesammelt, die Teilnehmenden werden motiviert mitzumachen zudem findet bereits eine Problemanalyse statt. In dieser Phase geschieht die Überzeugungsarbeit, die Beteiligten werden „mit auf den Weg“ genommen. Dies ist die Phase in der Ganztagsschulen den schwierigsten Part zu bewältigen haben. Hier geht es darum, dass Halbtagschulen Strukturen entwickeln, die es ihnen erlauben, das Lehrerkollegium und das weitere pädagogische Personal wie Erzieher/-innen, Sozialpädagoge/-innen, das Personal der außerschulischen Kooperationspartner etc. aber vor allem Eltern und Schülerinnen und Schüler mit auf den Weg zur pädagogisch fundierten Ganztagsschule zu nehmen.

## 2.2 Implementationsphase

Hier wird die Innovation umgesetzt, erprobt, angewendet und in das vorhandene System implementiert. Dies ist die Erprobungsphase, in der gefasste Beschlüsse und Vorhaben aufgrund der Realität der Praxis auch revidiert werden können. Mittagsbänder, die sich in ihrer Zusammensetzung für die individuelle Schule eventuell als nicht praktikabel bzw. günstig erwiesen haben, Arbeitszeiten von Lehrkräften und außerschulischem Personal, Erzieher/-innen etc., die nicht ausreichend Raum für Verständigung untereinander und Kommunikation über die Kinder und Jugendlichen lassen, stellen Beispiele hierfür dar. Nach der Umsetzung der Beschlüsse und Anwendung der Vorhaben werden die daraus gewonnenen Erkenntnisse umgesetzt und in das vorhandene System integriert.

## 2.3 Institutionalisierungsphase

Nach der Erprobungsphase und Anpassung an die Gegebenheiten wird die Innovation zur Alltagspraxis und Routine. Dies schließt jedoch nicht aus, dass Innovationen wie das Einführen von Zeitbändern, neuen Arbeitszeitmodellen der Beschäftigten, Mahlzeitenmodalitäten und anderes nicht aufgrund von sich ändernden Gegebenheiten angepasst werden. Innovationsprozesse in Ganztagschulen werden als systemische Prozesse betrachtet, die sich gegenseitig bedingen. Ziel ist die Adaption von Modellen für die Einzelschule, nicht die Adoption von vorgefertigten Beispielen!

## 3. Innovationen und ihre Veränderungen

Wurde bis in die 1980er Jahre die Einzelschule von der Forschung wenig in den Blick genommen, so zeigt sich seitdem ein stark verändertes Bild. Fend wies darauf hin, dass der Blick auf Schulformen weniger ergiebig ist, als jener auf die Einzelschule. Die Einzelschule gilt als Motor der Entwicklung (vgl. Fend 1986)! Innovationen können sich mit Fokus auf die strukturellen und individuellen Gegebenheiten der Einzelschule zielgerichtet und passgenau entfalten.

Altrichter und Wiesinger (2005, 32) beschreiben Innovation als eine soziale Aktivität, die Veränderungen auf vier Dimensionen anstrebt: Verändert und umgewandelt werden sollen

1. Praktiken,
2. das Wissen und die Einstellungen die diesen Praktiken unterlegt sind,
3. deren materielle Aspekte sowie
4. die sozialen und organisationalen Strukturen.

Unter *Praktiken* werden einerseits Unterrichtsmethoden aber auch die verschiedenen Formen von Wissensvermittlung verstanden, die immer häufiger abweichend vom traditionellen Verständnis der Unterrichtspraxis auch außerhalb des Kernunterrichts

stattfinden. Die Veränderung und Umwandlung der zweiten Dimension, *des Wissens und der Einstellungen die diesen Praktiken unterlegt sind*, zielt auf den Umgang und die Nutzung des Mehr an Zeit zum Wohle der Kinder und Jugendlichen ab. Dieses Wissen basiert auf der Anerkennung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und den heutigen Anforderungen der Berufswelt an die Schülergenerationen. Eine weitere Veränderung und Umwandlung im Bereich *der sozialen und organisationalen Strukturen* bedeutet für die Einführung der Innovation „Ganztagsschule“, einen erforderlichen Reflexionsprozess in Bezug auf das Rollenverständnis der in Ganztagsschule Beschäftigten sowie ein Umdenken althergebrachter aus Halbtagschulen resultierender Praxis.

Wird die Auflistung der vier Dimensionen von Altrichter und Wiesinger zu notwendigen Veränderungen und Umwandlungen für die Einführung von Innovationen, für die Innovation „Ganztagsschule“ gedacht, so bedeutet dies einen Veränderungsbedarf auf den Ebenen

- der Anerkennung erweiterter Wege der Wissensvermittlung,
- des dafür erforderlichen Basiswissens,
- der materiellen und finanziellen Unterstützung für Ganztagsschulen sowie
- der Überprüfung des Rollenverständnisses und Bildungsverständnisses von Lehrkräften und allen in Ganztagsschule Beschäftigten.

Das Mehr an Zeit ermöglicht Schulen die Lernkultur und Wissensvermittlung einem kind- und jugendgerechten Rhythmus anzupassen, dafür sind allerdings Veränderungen auf personalen und organisationalen Ebenen erforderlich, die mehrere Jahre in Anspruch nehmen.

### 3.1 Weitergabe von Wissen und Methodenvielfalt

Halbtagschulen, die sich auf den Weg zu Ganztagsschulen machen, sehen sich neben organisationalen Aufgaben mit der Notwendigkeit konfrontiert, das Mehr an Zeit für die Kinder und Jugendlichen mit einem sinnvollen pädagogischen Konzept zu unterlegen. Dafür ist es notwendig, die herrschende Praxis der Wissensvermittlung an der Einzelschule zu eruieren sowie ein funktionierendes internes Kommunikationssystem zwischen allen in Ganztagsschule Beschäftigten zu installieren.

#### 3.1.1 Herrschende Unterrichtspraxis

Schulleitungen sehen sich der Aufgabe gegenübergestellt, auf der Ebene der Praktiken des Unterrichts eine Klärung herbeizuführen. Arbeiten die Lehrkräfte in den einzelnen Klassenstufen mit einheitlichem Lehrmaterial, werden identische Formen der Wissensvermittlung von den verschiedenen Lehrkräften praktiziert? Gibt es unter den Lehrkräften einen Austausch bezüglich der Unterrichtsformen, der Wissensvermittlung, der Hausaufgabenpraxis? Es handelt sich um eine Bestandsaufnahme herrschender Unterrichtspraxis.



### 3.1.2 Interne Kommunikation

Zudem ist die Implementation eines funktionierenden Kommunikationssystems erforderlich.

Schulleitungen sind aufgefordert, für die Möglichkeit eines professionellen Austausches zwischen

- a) den Lehrkräften,
  - b) dem weiteren pädagogischen Personal wie Erzieher/innen, Sozialpädagogen/innen, Kräften der außerschulischen Kooperationspartner,
  - c) den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal
- zu sorgen. Dafür müssen Strukturen geschaffen, Zeitfenster im Stundenplan organisiert und Überzeugungsarbeit geleistet werden.

Sollen Unterrichtsmethoden verändert, persönliche Einstellungen und Werte überdacht werden und besteht die Notwendigkeit vielfältigere Lehrmethoden kennenzulernen, ist die Entwicklung eines auf längere Zeit angelegten Personalentwicklungsplans erforderlich. Schulleitungen können dafür Fortbildungen im aber auch außer Haus, unter Berücksichtigung der finanziellen Ressourcen, organisieren sowie im gemeinsamen Gespräch mit den einzelnen Mitarbeitern einen entsprechenden Fortbildungsplan, möglichst für einen Zeitraum von mindestens einem Jahr, entwickeln und somit Methodentraining, Raum für Reflexion des Bildungs- und Rollenverständnisses und Basiswissen für Schulentwicklung bereitstellen.

## 3.2 Das Fortbildungshaus

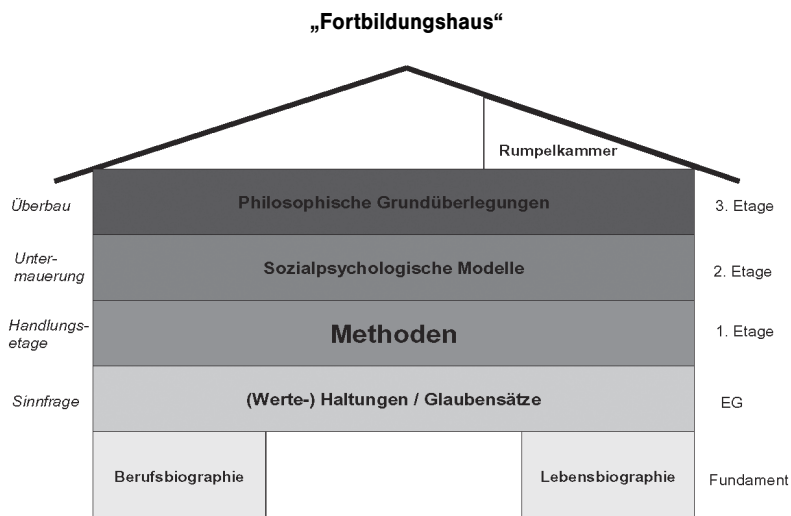
Alleiniges Methodentraining und Vermittlung von Handwerkszeug wird allerdings bei Entwicklungsprozessen von Ganztagschulen nicht ausreichend sein. Ohne Berücksichtigung der Berufs- und Lebensbiographie des bzw. der Einzelnen und damit verbundener Hinterfragung individueller Haltungen, Glaubenssätze und Wertesysteme werden Methodentrainings im Hinblick auf eine veränderte Schul- und Lernkultur in Ganztagschulen wenig zielführend sein. Eine Klärung des Rollen- und Bildungsverständnisses der Einzelnen scheint unerlässlich. Anhand der Metapher „Fortbildungshaus“, soll die Notwendigkeit aufgezeigt werden, Fortbildungen nicht nur in der „Methodenetape“ stattfinden zu lassen (vgl. Abb. „Fortbildungshaus“). Fortbildungen in Schulen dienen in der Regel der Erlangung von Handwerkszeug. Die Entwicklung von Personal soll jedoch vom Fundament bis zum oberen Ende („Dachboden“) erfolgen, um dem Gebäude die notwendigen statischen Voraussetzungen zu bieten.

Das „Fundament“ auf dem alles basiert, ist durch die Berücksichtigung der Berufs- und Lebensbiographie gekennzeichnet und sollte beispielsweise durch Supervision in den Entwicklungsprozess mit einbezogen werden. Die Frage des Zusammenhangs von Berufsverläufen und Lebensbiografien mit dem Handeln der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals in der Schule, findet hier ihren Platz. Das

„Erdgeschoss“, in dem die Sinnfrage nach Werten, Haltungen und Glaubenssätzen behandelt wird und ebenfalls in Form von Supervision oder auch Coaching Berücksichtigung finden sollte, bietet einen weiteren Raum, Ganztagschulpersonal in Reflexionsprozessen zum Rollen- und Bildungsverständnis zu unterstützen. Die Fragen nach Werten, Einstellungen und Normen, die dem Handeln der in Schule Beschäftigten zugrundeliegen, können hier behandelt werden.

In der ersten Etage, der „Handlungsetage“, welche in der Regel ausschließlich für Fortbildungen zur Erlangung von Handwerkszeug genutzt wird, findet die Vermittlung von Methoden wie Entwicklung von Leitbildern, Teamentwicklung, Unterrichtsmethoden usw. statt. Die Einbeziehung der „zweiten Etage“ dient der Untermauerung der erlernten Methoden und bietet in Form von sozialpsychologischen Modellen die Möglichkeit, das Erlernte durch das Kennenlernen und Anwenden theoretischer Modelle zu vertiefen. Den Überbau bildet die „dritte Etage“ mit philosophischen Grundüberlegungen zu beispielsweise möglichen Sinnfragen von Bildung. Im „Dachboden“ bietet das Fortbildungshaus eine Rumpelkammer, in der Aspekte, Tatsachen, Perspektiven und Betrachtungsweisen von den Personalentwicklungsplanenden deponiert werden können, die eines Tages bearbeitet werden. Das „Fortbildungshaus“ soll als Anregung für eine gelingende Umsetzung von Ganztagschulentwicklung dienen.

Abb. 1: Fortbildungshaus – vorgestellt auf dem 5. Beratungssalon an der Universität Dortmund 2006



## 4. Innovationen und Ganztagsschulpraxis

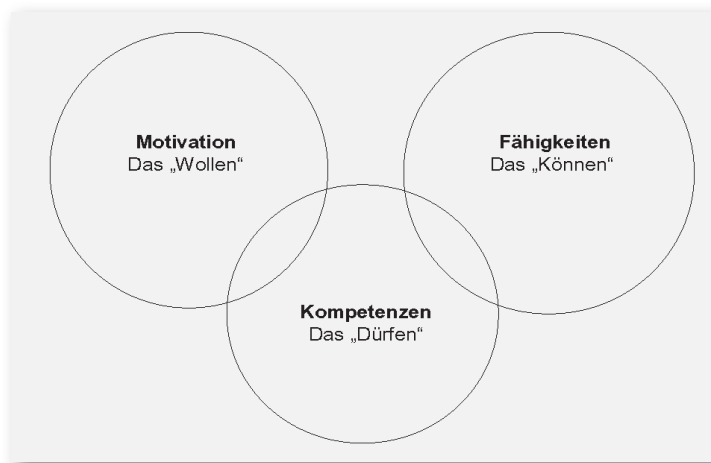
Doch wie können nun Schulen in der Praxis mit Innovationen in der Schulorganisation umgehen? Um Innovationen in die Schulorganisation und damit in den Schulalltag zu implementieren, bedarf es zuerst der Klärung einer Ausgangslage: Welche Vorgänge gibt es bereits an der Schule, die die beabsichtigte Innovation fördern könnte?

Wie stehen die Beteiligten zum Innovationsvorhaben und auf welche gemeinsame Grundlage bzw. welche gemeinsamen Grundwerte kann sich im Verlauf des Innovationsprozesses berufen werden?

Nur ein gemeinsames Handeln nach gemeinsamen Leit- und Grundätzen ermöglicht eine vertrauensvolle Lehr- und Lernatmosphäre aller Beteiligten, die zu einer guten Umsetzung von Innovationen im Bereich der Schulentwicklung führt.

Ein Grundziel der Ganztagsschulentwicklung auf Metaebene ist es, Rahmenbedingungen und Haltungen durch alle Beteiligten so zu entwickeln, dass eine gezielte Innovationsförderung die Lebensfähigkeit der „Organisation Ganztagschule“ stärkt. Dieser Prozess erfordert drei grundsätzliche Eigenschaften von den Beteiligten (Abb. 2):

Abb. 2: Innovationsskills



Vgl. Baumgartner, I. u.a. 2000, S. 30

### 4.1 Die Motivation – das „Wollen“

Die Eigenmotivation, das „Wollen“ von Veränderungen und Innovationen, steht entscheidend mit dem professionellen Selbstbild jedes einzelnen Mitglieds der Organisation „Ganztagschule“ in Zusammenhang. Ein erster wichtiger Punkt

scheint hierbei das professionelle Selbstverständnis jeder einzelnen Lehrkraft und jedes Beteiligten an Ganztagschule zu sein. Soll Ganztagschule als Innovation und pädagogische Einheit gelingen, erscheint es unumgänglich, das Bildungs- und Rollenverständnis der Beteiligten zu klären. Lehrerinnen und Lehrer, deren Bildungsverständnis nicht notwendigerweise einem einheitlichen Ideal bzw. einem gleichartigen Richtmaß zugrundeliegt, gehen in ihrer täglichen Arbeit von verschiedenen Grundvoraussetzungen aus. Dies stellt für eine Zielformulierung einer Ganztagschule bzw. eine Leitbildentwicklung eine erste große Hürde dar.

#### 4.2 Die Fähigkeiten – das „Können“

Es ist für das Gelingen von Innovationsprozessen notwendig, dass alle Beteiligten die Fähigkeiten besitzen, Innovationsprozesse zu leben und mit zu gestalten. Hierzu gehören neben *Methodenkenntnissen* auch *persönliche Voraussetzungen*, wie Konflikt- und Teamfähigkeit sowie die eigene Evaluationsbereitschaft. Die ganzheitliche Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten unter Einbindung von Lebensbiographie, Haltungen und Glaubenssätzen jedes Einzelnen ermöglicht eine vertrauensvolle Entwicklungsatmosphäre des gesamten „Organisationssystems Ganztagschule“ (s. Abb. S. 165: „Fortbildungshaus“).

#### 4.3 Die Kompetenzen – das „Dürfen“

Als drittes wesentliches Merkmal ist die Kompetenz jeder einzelnen Profession zu nennen. Alle Beteiligten an Ganztagschule muss die Kompetenz, das „Dürfen“, gegeben werden, aktiv an der Innovation und deren Implementierung mitzuarbeiten und sie vor allem mitzuverantworten. Grundwerte, Grundsätze und Leitlinien der organisatorischen und pädagogischen Arbeit einer Schule müssen für alle als ein zugängliches Wertekonzept festgehalten sein. Hierzu bietet die Arbeit am *Schulprogramm* die Möglichkeit, ein Leitbild der Schule zu erstellen und einen gemeinsamen Konsens zu schaffen. Das Schulprogramm kann somit helfen, den Standort der Schule und die Ausgangslage zu klären. Schulprogrammentwicklung stellt somit den ersten wichtigen Schritt auf dem Weg zur dauerhaften Implementation von Innovationen dar. „Schulprogrammentwicklung hat also Sinn in sich selbst“ (Phillip/Rolff 2004) und kann als Grundlage von fortschrittlichen Veränderungen einer Schule dienen.

#### 4.4 Bildungsverständnis und Bildungskonzept einer Ganztagschule

Ein weiterer wichtiger Punkt neben der Schulprogrammarbeit auf dem Weg Innovationen in Ganztagschulen zu implementieren, ist die Entwicklung eines grundle-

genden *Bildungskonzepts*. Ohne ein von allen Beteiligten entwickeltes Bildungs- und Organisationskonzept und dafür ausgebildetes Personal lassen sich Innovationen nur sehr schwer im Schulalltag etablieren (vgl. Schnetzer 2006).

Eine Klärung des Bildungsverständnisses ist jedoch nicht nur für die Lehrerschaft unerlässlich, alle an Ganztagsschule Beteiligten müssen im Verlauf der Erstellung eines Leitbildes und des Schulprogramms beteiligt sein und gehört werden. Durch eine gemeinsame Arbeit an der Entwicklung des Schulprogramms und des Bildungskonzepts erhalten alle an Ganztagsschule Beteiligten die Möglichkeit, direkt an der Schulentwicklung mitzuwirken, sie mitzuverantworten und ihre Ideale und Ideen miteinzubringen. Die Entwicklungsarbeit zu einem ganzheitlichen, ganztagschulkonformen Bildungskonzept bietet erste Innovationsmöglichkeiten auf der Ebene der Schulorganisation. Als Basis einer innerschulischen Kooperation dient ein gemeinsam entwickeltes Bildungsverständnis aller beteiligten Professionen. Dieses sollte die Zielsetzung der Bildungsinhalte, die Lebens-, Lehr- und Lernkultur sowie eine auf die Schülerschaft abgeglichene und ausgewogene Förderkultur beinhalten. Hierbei muss immer beachtet werden, dass ein wesentliches Merkmal von (Ganztags)Schulentwicklung die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ist. (Ganztags)Schule muss immer zum Wohle der Schüler/innen gedacht und geplant werden! Ein weiterer unumgänglicher Aspekt der in engem Zusammenhang mit dem Bildungsverständnis steht, ist die Rollenreflexion der einzelnen unterschiedlichen Berufsgruppen. Die Frage nach Teamarbeit, Sinn und Zweck von Hausaufgaben, Handhabung der Hausaufgabenpraxis, das eigene Bild des Kindes und Jugendlichen, Verantwortungsbereiche (wie Elterngespräche) und Abgabe bzw. Teilung dieser sind nur einige Aspekte die hier Beachtung finden sollten.

#### 4.5 Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Ganztagsschule

Auf Grundlage dieses gemeinsamen Bildungsverständnisses lassen sich weitere Innovationsansätze im Bereich der Schulorganisation innerhalb eines Bildungskonzepts einer Ganztagsschule entwickeln. Vier Hauptaspekte können hier als Beispiel zum Einstieg zur Implementierung von Innovationselementen an Ganztagsschulen genannt werden:

1. Ein *Zeitstrukturmodell*, das den gesamten Tag gliedert, in dem sich die Schülerinnen und Schüler individuell entwickeln können. Der bewusste Umgang mit dem „Mehr an Zeit“ an Ganztagsschulen, mit den Elementen der bewussten Taktung von Zeiteinheiten und dem Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen über den gesamten Schultag, ist ein wichtiger Baustein für ein ganztagschulkonformes Bildungskonzept.
2. Ein *Kooperationsmodell*, das sowohl die innerschulische Kooperation zwischen allen Professionen als auch mit außerschulischen Partnern erreicht. Besonders der Aspekt der Kooperation im Hinblick auf die „Öffnung von Schule“ bildet einen

großen Teil des Fundaments ganzheitlich gedachter Ganztagsschulentwicklung und -innovation.

3. Ein *Personaleinsatzmodell*, das die gemeinsame Gestaltung des Ganztags unter allen Professionen ordnet, so dass Unterrichts- und Bildungszeiten mit Projektangeboten und Arbeitsgemeinschaften sowie geleiteten Freizeiten sinnvoll inhaltlich und zeitlich verzahnt und geplant werden können. Teamarbeit und geregelte Zeiten für Austausch, Beratung und Planung gehören ebenso wie auch die Achtung des einzelnen Mitarbeitenden auf Augenhöhe der verschiedenen Professionen untereinander zu zentralen Gelingensbedingungen von Implementierungen von Innovationen an Ganztagsschulen.
4. Ein *Partizipationsmodell*, das als Mitwirkungsinstrument für Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Ehrenamtliche in das Bildungskonzept der Ganztagsschule integriert ist. Besonders im Hinblick auf die Beteiligung der Schüler/innen am Ganztagsschulentwicklungsprozess, ist das Partizipationsmodell eine Möglichkeit zur Umsetzung von Innovationen zur Schärfung der Identifikation der Schüler/innen mit „ihrer“ Ganztagsschule als Arbeits-, Lern- und Lebensraum (vgl. Schnetzer 2006; Holtappels 2006).

Die nötigen Voraussetzungen zur Implementation solcher Innovationsgedanken können im Rahmen schulinterner Fortbildungen bzw. durch Inanspruchnahme externer Angebote begonnen werden. Durch die Vielzahl der in Ganztagsschule beschäftigten Berufsgruppen wie Lehrkräfte, Erzieher/-innen, Sozialpädagogen/-innen, außerschulischen Kooperationspartnern, Eltern usw. wird für eine gemeinsame Innovationsentwicklung zuvor die Klärung eines einheitlichen Bildungsverständnisses umso dringlicher, da höchst unterschiedliche Berufskulturen, Ausbildungswege und Hintergründe aufeinanderprallen. Sie alle müssen in den Prozess der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Innovationsprozessen eingebunden werden. Dies kann erst berufsgruppenintern geschehen, muss aber in jedem Falle berufsheterogen geklärt werden.

Als weiterer Punkt erfolgt im Anschluss an die Durchführung eine Evaluation des Innovationsgedankens. Alle entwickelten neuen Prozesse müssen wiederum von allen Beteiligten evaluiert und bewertet werden. Hierbei stellt sich immer wieder die Frage, ob die Umsetzung der Innovation in erster Linie einen Erfolg im Hinblick auf das Wohl und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler darstellt. Kommt die Evaluation zu einem positiven Ergebnis, so kann im Anschluss die Innovation vollständig in die Schulorganisation implementiert werden. Dies kann über die Erweiterung und Festschreibung, etwa im Schulprogramm oder im Bildungskonzept, erfolgen. Hieran wird deutlich, dass Bildungskonzept- und Schulprogrammarbeit einen wesentlichen Bestandteil von Innovationsentwicklung darstellen.

## 5. Fazit

Innovationsforschung bietet Erkenntnisse und Anregungen zur Umsetzung von tragfähigen Wegen, Schule weiterzuentwickeln. Das Durchlaufen verschiedener Phasen von der Diagnose des Ist-Zustands, über die Überzeugungsarbeit für die Ganztagsschulidee und die Erprobungsphase mit den dazugehörigen Adaptionsschritten, bis hin zur Implementierung und Institutionalisierung mit den entsprechenden Evaluationsschleifen, werden durch empirische Ergebnisse gestützt.

Erneuerungen und die Implementierung von Innovationen benötigen Zeit! Sie sind nicht von „heute auf morgen“ für alle in vollem Umfang umsetzbar. Das Setzen von Prioritäten im Entwicklungsprozess ist dabei wichtig und unerlässlich. Neben dem Kenntnisstand über die praktizierte Lernkultur der Schule, möglicher Veränderungen dieser Kultur über das Hinterfragen des Rollen- und Bildungsverständnisses aller Ganztagsschulbeschäftigten und der Implementierung von Kommunikationsstrukturen innerhalb des Personals, kann Ganztagsschule gelingen.

Die Implementation von Innovationen in eine bestehende Schulorganisation gelingt nicht – wie leider häufig an Schulen praktiziert – mit einer nur überschaubaren Anzahl von innovationswilligen Mitstreitern aus Kollegium und Schulleitung. Sie erfordert einen Grundkonsens und die Innovationsbereitschaft und -motivation aller an Ganztagsschule Beteiligten.

Das „Wollen“, „Können“ und „Dürfen“ der am Innovationsprozess Beteiligten ist dabei unbedingt erforderlich. Es geht somit um die Implementierung eines Zeitstruktur-, Kooperations-, Personaleinsatz- und Partizipationsmodells, das durch die Unterstützung und anhand der Metapher des „Fortbildungshauses“ umgesetzt werden kann. Die daraus resultierenden Entwicklungsprozesse samt nachfolgender Evaluation müssen aktiv gemeinsam gestaltet werden. Mit einer im Vorfeld durchdachten Planung und Steuerung eines Innovationsprozesses, vor allem durch die Schulleitung, lässt sich das „Lebenshaus Ganztagsschule“ für alle Beteiligten nach geschilderten Grundsätzen ideenreich verwirklichen.

## Anmerkung

- 1 Die Bundesregierung hat 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) in Höhe von vier Milliarden Euro zur Unterstützung für den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen aufgelegt. Die Mittel stehen bis 2007 zur Verfügung. Bisher wurden an 5600 Schulen Maßnahmen durchgeführt.

## Literatur

Altrichter, Herbert/Wiesinger, Sophie 2005: Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Innovationsprozesse in der Schule. Themenschwerpunkt. Journal für Schulentwicklung, Heft 4, S. 28-36.

- Baumgartner Irene/Häfele, Walter/Schwarz, Manfred/Sohm, Kuno 2000: OE-Prozesse: die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung; 6. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien.
- Dalin, P./Rolff, H.-G. (unter Mitarbeit von H. Bühren) 1990: Institutionelles Schulprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest.
- Giaquinta, J. B. 1973: The Process of Organizational Change in Schools. In: F. N. Kerlinger (Ed.): Review of Research Education, Vol. 1, Itasca, S. 178-208.
- Hameyer, Uwe 2005: Wissen über Innovationsprozesse. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. In: Innovationsprozesse in der Schule. Themenschwerpunkt. Journal für Schulentwicklung, Heft 4, S. 7-19.
- Holtappels, Heinz Günter 2006: Stichwort: Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, Wiesbaden.
- Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Günter 2004: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln – Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Weinheim/Basel.
- Pongs, Armin 1999: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. München.
- Schnetzer, Thomas 2006: Die durchdachte Ganztagsschule. Ein ganztätiges Konzept entwickeln – statt Angebote sammeln. In: Lernende Schule, Heft 35.
- Stein, Nico 1994: Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Wiechmann, Jürgen 2002: Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidungen von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 95-117.



*Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp*

## **Schulische Tagesbetreuung in Österreich** **Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens**

In Österreich ist mit Beginn des Schuljahres 2006/07 durch eine Veränderung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) eine Situation eingetreten, die zur Schaffung von mehr ganztägigen Schulen führen dürfte: Allgemeinbildende Pflichtschulen und die Unterstufen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) sind gesetzlich dazu verpflichtet, über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein Angebot einzurichten, sobald 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen. Auf der einen Seite ist diese Entwicklung positiv zu betrachten und zu hoffen, dass „Ganztagsbildung“ ein „normaler“, von Eltern und Kindern positiv nachgefragter Bestandteil schulischer Bildung wird. Auf der anderen Seite bleibt schulische Tagesbetreuung ein freiwillig zu nutzendes Zusatzangebot, das additiv an den sechsstündigen Schulvormittag anschließt und nur in Ausnahmefällen zu einer verschränkten Form ausgebaut werden kann. Die Chance auf eine flächendeckende Schulreform, die ganztägige Bildung und Erziehung für alle Heranwachsenden vorsieht und Perspektiven für pädagogische Innovationen sowie eine bessere Förderung und Bildung schafft, wird damit nicht zwangsläufig gegeben sein.

In diesem Beitrag sollen ausgewählte Ergebnisse einer Studie präsentiert werden, in der Wünsche, Erwartungen und kritische Aspekte von Eltern, Kindern und Lehrkräften zusammengetragen werden, was die Gestaltung des Schulschnachmittages anbelangt (vgl. Hofmeister/Popp 2006). Im Anschluss daran sollen Bedingungen formuliert werden, die zur Verbesserung des gegenwärtigen Modells der schulischen Tagesbetreuung in Österreich beitragen können.

### **1. Zur Organisation der Schulschnachmittage**

An österreichischen Schulen hat sich – für die Altersgruppe der 6-14-Jährigen – ein kostenpflichtiges System der Betreuung in Horten oder ganztägigen Schulformen durchgesetzt. Die Bezeichnung „Tagesheimschule“, „schulische Tagesbetreuung“, „ganztägige Schulform“ oder auch „Nachmittagsbetreuung“ wird für eine Organisationsform verwendet, die den Unterricht auf den Vormittag begrenzt und den Nachmittag für eine gezielte Betreuung der Lernarbeit und für Freizeitangebote verwendet (vgl. Bucher 2004, 28). Damit ist diese Organisationsform vergleichbar mit den nicht verpflichtenden offenen Ganztagssschulen in Deutschland. Schulische Tagesbetreuung wird – mit großen regionalen Unterschieden – von etwa 10%

aller österreichischen Schüler(innen) im Alter zwischen 6 und 14 Jahren (Jg. 1-8) besucht. Dabei ist jedoch wichtig zu betonen, dass es sich in der schulischen Tagesbetreuung nicht nur um Freizeitaktivitäten oder Betreuung von Hausübungen handelt, sondern auch um „Schulzeit“ am Nachmittag.

Generell sieht der Gesetzgeber für die Nachmittage ganztägiger Schulformen drei Elemente vor: gegenstandsbezogene Lernzeit (GLZ), individuelle Lernzeit (ILZ) und Freizeit (FZ) (vgl. SchOG § 8 lit.j). Die *gegenstandsbezogene Lernzeit* (GLZ) muss von Lehrkräften am Nachmittag angeboten werden. Diese konzentriert sich auf die zentralen Schularbeitsfächer (Deutsch, Englisch, Mathematik, Italienisch, Französisch) und umfasst im Regelfall drei Wochenstunden. Der im Vormittagsunterricht vermittelte Lehrstoff aus den Pflichtgegenständen wird wiederholt und gefestigt – neue Inhalte dürfen am Nachmittag nicht unterrichtet werden (vgl. Hofmeister 2007). Lehrkräfte oder Erzieher(innen) übernehmen am Nachmittag die Gestaltung der *individuellen Lernzeit* (ILZ), in der die Kinder individuell gefördert werden, Hausaufgaben erledigen und sich auf Prüfungen und Tests vorbereiten sollen.

Der Betreuungsteil „Freizeit“ umfasst auch die Verpflegung. Die Kinder erhalten nach der Unterrichtszeit ein Mittagessen – jedoch nicht zwangsläufig an der Schule. In der so genannten *gelenkten Freizeit* wird den angemeldeten Schüler(inne)n die Möglichkeit offeriert, an Zusatzangeboten wie Sport, Informatik, Musik oder Werken teilzunehmen, während die Schüler(innen) in der *ungelenkten Freizeit* bei frei zu wählenden Beschäftigungen (z.B. Computerspiele, Billard, Tischtennis, Gesellschaftsspiele etc.) beaufsichtigt werden (vgl. Hofmeister 2007).

Das Mittagessen sowie die pädagogische Arbeit am Nachmittag sind für die Eltern mit Kosten verbunden. Der „Betreuungsbeitrag“ in der AMS-Unterstufe beläuft sich bei einer Anmeldung für fünf Wochentage gegenwärtig auf 80 Euro/Monat. An Pflichtschulen ist die Beitragshöhe von Gemeinde und Land abhängig. Ein zusätzlich aufzubringender „Verpflegungsbeitrag“ wird von der jeweiligen Schulleitung festgesetzt. Wenn Schüler(innen) den Betreuungsteil nur an einzelnen Nachmittagen in Anspruch nehmen, verringern sich die Kosten entsprechend. Bei der schulischen Tagesbetreuung mit getrennter Abfolge von Vormittagsunterricht, Lernzeit und Betreuungsteil am Nachmittag handelt es sich um ein freiwilliges Angebot: Die Eltern können sich die Anzahl der zu betreuenden Nachmittage aussuchen; sie haben während des laufenden Schuljahres die Möglichkeit, das Kind von dem „Betreuungsteil“ abzumelden, wenn die Schulleitung beim Vorliegen triftiger Gründe die Erlaubnis erteilt (vgl. Schatzl 2005, 7 ff.).

Eine vom Nationalrat beschlossene Änderung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG, § 8d, Abs. 2+3) sieht durch eine explizite Stärkung des Elternwillens eine erleichterte Schaffung von schulischer Tagesbetreuung vor. Sobald 15 Schüler(-innen) angemeldet sind, muss die Schule eine klassen-, schulstufen- oder schulübergreifende Tagesbetreuung einführen. Dieses Angebot kann in einer getrennten

Abfolge von Unterricht und Tagesbetreuung erfolgen, sofern eine altersheterogene Schüler(innen)gruppe für die Nachmittagsbetreuung zustandekommt. Es besteht aber auch die Möglichkeit, eine verschränkte, d.h. rhythmisierte Form der Tagesbetreuung in einem Klassenverband zu realisieren, wenn genügend Anmeldungen vorhanden sind. Durch diesen Sachverhalt wird jedoch ein Problem geschaffen, das darin besteht, Schulen zu einem Angebot zu verpflichten, obwohl es derzeit noch an der nötigen Infrastruktur fehlt. Gleichzeitig sieht das SchOG auch eine flexiblere Organisation der gegenstandsbezogenen Lernzeit, der individuellen Lernzeiten sowie der gelenkten und ungelenkten Freizeitanteile vor, die von Schulen autonom zu setzen und zu verantworten sind (vgl. Hofmeister/Popp 2006, 8 f.; Hofmeister 2007).

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen kann jede Schule ihr eigenes, dem Standort entsprechendes Modell der schulischen Tagesbetreuung entwickeln, das auf eine gezielte Förderung in den Unterrichtsgegenständen und/oder auf attraktive Freizeitgestaltung ausgerichtet ist. Die nachmittägliche Lern- und Betreuungszeit beginnt nach dem Unterricht und endet an den meisten Schulen zwischen 16:00 und 17:00 Uhr. Je nach Standort und regionalen Gegebenheiten kann eine Schule bis 18:00 Uhr geöffnet sein (vgl. Hofmeister 2007). Zu prognostizieren ist, dass der Anteil der gegenstandsbezogenen Lernzeit zugunsten der individuellen Lernzeit und der Freizeit reduziert wird (vgl. Schatzl 2005, 5 ff.). Im Zuge dieser Entwicklung wird die Schaffung eines sinnvollen Bildungs- und Freizeitangebots am Nachmittag virulent, und es ist davon auszugehen, dass zunehmend auch Klassen mit einer verschränkten Tagesstruktur eingerichtet werden.

## 2. Studie zur schulischen Tagesbetreuung<sup>1</sup>

Im Rahmen einer 2006 durchgeführten wissenschaftlichen Recherche von Lern-, Förder-, Bildungs- und Freizeitangeboten an den Nachmittagen unterschiedlicher Schultypen (Volksschule, Hauptschule, Allgemeine Sonderschule und AHS-Unterstufe) wurden sechs Schulen in verschiedenen österreichischen Bundesländern als „Fallschulen“ für teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews ausgewählt. Bei den Schulen handelt es sich nicht um rhythmisierte Formen, sondern um Standorte mit einer an den Schulvormittag angeschlossenen freiwillig zu nutzenden Tagesbetreuung. Die Fallschulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Größe, regionaler Gegebenheiten und sozialer Zusammensetzungen; sie verfügen über ein umfangreiches Nachmittagsangebot in den Freizeitbereichen Sport, Computer/Informatik, Musik, Kreatives Gestalten und Soziales Lernen. Die Interviews erfolgten mit Schuldirektor(inn)en oder der Leitung der Nachmittagsbetreuung sowie einem Elternteil. Zu Gruppeninterviews wurde jeweils eine Schüler(innen)gruppe des jeweiligen Standortes gebeten. In diesen Gesprächen wurden Informationen über die Organisation der Tagesbetreuung eingeholt und über Erwartungen, Erfahrungen und Wünsche der Beteiligten gesprochen.

### 3. Erwartungen und Wünsche an die schulische Tagesbetreuung

Die Eltern waren schon vor dem Zeitpunkt der Anmeldung ihres Kindes gut über das Nachmittagsangebot des entsprechenden Schulstandortes informiert. Informationsveranstaltungen am Tag der Schuleinschreibung und Mundpropaganda durch andere Eltern, deren Kinder die Nachmittagsbetreuung bereits besuchen, haben zur Entscheidungsfindung beigetragen. Für vier der interviewten sechs Elternteile, war das Vorhandensein eines pädagogisch überzeugenden Nachmittagsangebotes entscheidend für die Anmeldung ihres Kindes an genau der gewählten Schule und Kriterium zum Ausschluss anderer infrage kommender Schulen. Selbst wenn Interviews nicht repräsentativ für die Entscheidung aller Eltern zu gewichten sind, spielt Tagesbetreuung offenbar als attraktiver Bestandteil des Schulprofils eine entscheidungsrelevante Rolle.

Auch hinsichtlich der Altersgruppen und Schulformen weichen die Beweggründe der befragten Eltern für die Entscheidung, ihre Kinder an einer ganztägigen Schulform angemeldet zu haben, nicht stark voneinander ab. Primär ist die Berufstätigkeit beider Elternteile bzw. des allein erziehenden Elternteils für die Nutzung des ganztägigen Angebots ausschlaggebend, gefolgt von dem Wunsch einer weitergehenden Förderung ihres Kindes. Die konkreteren Erwartungen an die Tagesbetreuung hängen auch von der jeweiligen Familiensituation ab. Im Folgenden werden Erwartungen und Wünsche von Eltern, Kindern und Lehrkräften an die unterschiedlichen Elemente der schulischen Tagesbetreuung differenzierter dargestellt.

#### 3.1 Erwartungen und Wünsche an den Lernbereich

Der Großteil der Eltern erwartet, dass die Hausübungen in der Nachmittagsbetreuung erledigt werden; es wird auch davon ausgegangen, dass Betreuer(innen) und Lehrkräfte hierbei unterstützend tätig sind und korrigierend eingreifen. Die Vorbereitung auf Tests und Schularbeiten sind für Eltern wichtig neben dem Wunsch, ihre Kinder mögen strukturiert und gut organisiert lernen und eine positive Arbeitshaltung erwerben. Durch die aufzubringenden Kosten wünschen sich Eltern auch, dass ihr Kind den schulischen Leistungsanforderungen mit Erfolg nachkommt und eine qualifizierte individuelle Förderung erhält. Für fehlerhafte oder unvollständige Hausübungen haben Eltern eher Verständnis, wenn sie mit der Gesamtbetreuung ihres Kindes zufrieden sind.

Ein wichtiges Anliegen von Eltern an Schulen mit höherem Anteil von Schüler(inne)n aus ethnischen Minderheiten ist die Sprachförderung in der schulischen Tagesbetreuung. Da sich viele Eltern außer Stande sehen, ihren Kindern alleine weiterzuhelfen, sehen sie die Funktion des Schulnachmittags auch darin, Defizite in der deutschen Sprache durch individuelle Förderung auszugleichen. Grund-

sätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Wünsche der Eltern abhängig von dem individuellen Klarkommen des Kindes im schulischen Kontext und den familiären Rahmenbedingungen sind. Bei einem Leistungsabfall oder einem schon diagnostizierten Förderbedarf sollte die Möglichkeit bestehen, mit den betroffenen Kindern mehr oder gezielter zu lernen als im Stundenplan vorgesehen. Ein individuell zu vereinbarender früherer Beginn der Hausübungsphase für „langsamere“ Schüler(innen) wurde vorgeschlagen, damit alle Aufgaben in der Schule erledigt werden können. Generell erhoffen sich Eltern von der Nachmittagsbetreuung eine Entlastung, um zu Hause mehr Zeit für familiäre Aktivitäten zu haben.

Vermutungen, nach denen Schüler(innen) in der Tagesbetreuung gar nicht lernen, sondern nur Freizeit wollen, sind nicht korrekt. Vielmehr besteht auch bei den Kindern der Wunsch, gezielt und fokussiert für Schularbeiten zu lernen, erfolgreich zu sein und Hilfestellungen bei individuellen Lernproblemen zu erhalten. Das setzt eine flexibel gehandhabte Organisation von gegenstandsbezogener und individueller Lernzeit in der schulischen Tagesbetreuung voraus.

### *3.2 Erwartungen und Wünsche an den Freizeitbereich*

Eltern und Schüler(innen) erwarten ein vielfältiges Freizeitangebot – Musik, Sprachen, Sport, Kultur – das auf die Interessen der Kinder eingeht. Dass dieses Angebot auch einen möglichst häufigen Aufenthalt im Freien beinhaltet und die Chance des sozialen Lernens mit Altersgleichen, wird von den Eltern explizit eingefordert. Was von den Eltern weniger vorab erwartet, aber doch positiv registriert wird, ist die Tatsache der zeitlichen Entlastung durch den Wegfall von „Chauffeurdiensten“ zu Sportvereinen oder zum Musikunterricht am Nachmittag. Die Eltern an Schulen mit begrenzten räumlichen Verhältnissen wünschen für ihre Kinder mehr Platz zum Spielen und Gelegenheiten, in Ruhe lernen oder sich erholen zu können. Die Ausstattung der Räume sollte sich von „normalen“ Klassenzimmern unterscheiden. Ein weiteres zentrales Anliegen der Eltern besteht in einer häufigeren Nutzung von Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten außerhalb der Schule. Im städtischen Bereich wurde das kulturelle Angebot angesprochen, im ländlichen Bereich Ausflüge in die Natur und Besuche auf Bauernhöfen, die den Kindern die Arbeit in der Landwirtschaft näherbringen.

Hohe Akzeptanz bei den Schüler(inne)n erreichen sämtliche Sportangebote, aber auch musisch-kreative Programme. Schüler(innen) nutzen auch gerne Rückzugsmöglichkeiten, sofern diese vorhanden sind. Allerdings bietet nicht jede schulische Tagesbetreuung einen Ruheraum an. Fast alle der befragten Kinder wünschen sich mehr Platz in der Nachmittagsbetreuung: die Möglichkeit, jederzeit den Turnsaal zu benutzen, mehr Freizeiträume zur Verfügung zu haben, wie etwa einen eigenen Spielraum oder einen Ruheraum, den Kinder nur für stille Selbstbeschäftigung – zum

Lesen oder Entspannen – betreten dürfen. Die Kinder würden auch gerne in aller Ruhe Musik hören oder einen Film ansehen. Die Schaffung von Möglichkeiten, die den Rückzugsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entgegenkommen sowie die Akzeptanz des Sachverhaltes, dass Kinder und Jugendliche – genauso wenig wie Erwachsene – den ganzen Tag in sozialen Kontexten handeln wollen, ist unseres Erachtens ein wichtiger Befund, der in der weiteren Diskussion um Ganztagschulen und Tagesbetreuung stärker beachtet werden sollte.

Auf der Prioritätenliste ganz oben steht für die Kinder eine bessere Ausstattung des Freizeitbereiches, eine Verbesserung des Spieleangebots, mehr PCs und PC-Spiele – an einer Schule wurden sogar längere Öffnungszeiten gewünscht, um mehr Zeit zum Spielen zu haben. Auch wenn die interviewten Schüler(innen) mit dem gebotenen Programm weitgehend zufrieden sind, wünschen sie sich neue Zusatzangebote, die den Schulnachmittag abwechslungsreicher gestalten. Ihre Vorschläge reichen von Ausflügen und Naturerforschung bis hin zu Jonglierkursen und der Möglichkeit, in der Tagesbetreuung ihren Geburtstag zu feiern.

### *3.3 Erwartungen und Wünsche an den Bereich des sozialen Lernens*

Es hat sich herausgestellt, dass der duale Weg des Schulnachmittages – Lernphasen und Freizeitphasen – von allen Eltern gut angenommen wird. Aber kein Elternteil ist ausschließlich daran interessiert, das angemeldete Kind solle nur lernen; alle befürworten ein anregendes Bildungsprogramm im Freizeitbereich und Gelegenheiten sozialen Lernens. Während des Vormittagsunterrichts bleiben die sozialen Kontakte meist auf die Lerngruppe und die Pausen beschränkt, am Nachmittag bieten sich durch die geänderten Rahmenbedingungen viele Gelegenheiten, einander besser kennenzulernen und klassenübergreifende Freundschaften zu schließen. Das Erleben von Gemeinschaft wird von Schüler(innen)seite als Grund genannt, gerne die ganztägige Schulform zu besuchen.

Auch den Eltern sind soziale Lernprozesse neben Freizeit- und Förderangeboten wichtige Anliegen; diesbezügliche Beratungen durch Lehrkräfte der Tagesbetreuung werden sehr geschätzt. Von Eltern wurde der Wunsch geäußert, möglichst früh Aggressionen und Übergriffe unter Schüler(inne)n durch verbessertes Konfliktmanagement und den Einsatz gewaltpräventiver Maßnahmen einzudämmen. Persönlichkeitsstärkung, Sucht- und Gewaltprävention könnten an den Schulnachmittagen Platz finden. Verständnis für die Schüler(innen) und die Situation der Eltern, ein offenes Klima an der Schule und die Gesprächsbereitschaft mit den Lehrkräften und Betreuer(inne)n sind für die Eltern äußerst wichtige Faktoren in der schulischen Tagesbetreuung.

### *3.4 Erwartungen und Wünsche aus der Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen*

Eine Verbesserung der knappen räumlichen Ressourcen steht auch auf der Lehrer(innen)wunschliste an erster Stelle, gefolgt von dem Interesse, ein Mitspracherecht bei der Teambildung bzw. Einstellung von Lehrkräften in der Tagesbetreuung zu erhalten. Ein zentrales Anliegen besteht darin, Lehrer(innen) zu gewinnen, die bereit sind, sich für mehrere Jahre auf die Nachmittagsbetreuung einzulassen und somit die Qualität und Kontinuität der ganztägigen Betreuung zu sichern. Eng damit verbunden ist der Wunsch, von den Vereinen ausschließlich Freizeitbetreuer(innen) mit fundierter pädagogischer Ausbildung zugeteilt zu bekommen.

Einige Schulleiter(innen) wünschen sich einen sinnvolleren Wechsel zwischen Lernzeit und Freizeit, d.h. längere Pausen zwischen den Arbeitsphasen. Um den Kindern das nötige Maß an Aufmerksamkeit und Zuwendung zu geben, wird eine Herabsetzung der Höchstschüler(innen)zahl pro Gruppe für nötig erachtet, die gegenwärtig an einigen Standorten noch zwischen 15 und 30 Schüler(inne)n schwankt. Verbesserungen des Angebots gehen häufig Hand in Hand mit einer größeren finanziellen Belastung, die durch das Schulbudget, den Elternverein oder auch Sponsoren getragen werden müssen.

### *3.5 Probleme der schulischen Tagesbetreuung*

Probleme können entstehen, wenn die Leistungen der Kinder nachlassen, wenn sich ein Kind schlecht behandelt fühlt, oder wenn es zu Aggressionen unter den Jugendlichen kommt. Im Umgang mit Konflikten scheint den Eltern besonders wichtig zu sein, einen Ansprechpartner zu haben, der leicht erreichbar ist, und der sich Zeit für die Anliegen der Eltern nimmt. Zur Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Tagesbetreuung haben sich auch Elternabende zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch unter den Eltern bewährt.

Problemfelder können aber auch durch schulspezifische Kooperationsformen entstehen. So sind an manchen Schulen Vereine für die Betreuung der Schüler(innen) in der Freizeit zuständig, was immer dann zu Unstimmigkeiten führt, wenn kranke Betreuer(innen) nicht vertreten oder während des Schuljahres zu häufig gewechselt werden. Eltern kritisieren nicht nur, dass sie den vollen Beitrag für eine unvollständig besetzte Freizeitbetreuung zahlen müssen, sondern dass auch die pädagogisch notwendige Kontinuität und Verlässlichkeit in der Betreuung nicht gegeben ist. Es wird von Eltern auch nicht akzeptiert, wenn die zum Schuljahresbeginn vereinbarten Schwerpunkte wegen Personalmangels nicht offeriert werden können.

Keine einhellige Meinung gibt es aus der Sicht der Schüler(innen) zur Akzeptanz der GLZ-Stunden. Sie werden von einigen als Stütze geschätzt und als nötig befunden, von anderen jedoch auch explizit abgelehnt. In diesem Zusammenhang

wird kritisiert, dass die Lernzeit offenbar nicht immer spezifisch genug auf die Lerninteressen und Förderbedürfnisse der Schüler(innen) ausgerichtet ist. Ein interessantes Detail ergab sich im Zusammenhang mit dem Mittagessen: Je jünger die befragten Kinder, desto eher ist das Mittagessen Anlass für kritische Einwände. Besonders negativ wird erachtet, dass immer alles gekostet werden muss. Die älteren Kinder bemängeln eher, wenn die Einnahme des Mittagessens außerhalb der Schule stattfindet.

#### 4. Bedingungen des Gelingens

In den folgenden Ausführungen sollen resümierend auf der Basis der Ergebnisse der Studie jene Erfahrungen, Bedingungen und Voraussetzungen, die sich als förderlich für die Einrichtung bzw. Weiterentwicklung und Verbesserung der bestehenden Tagesbetreuung erwiesen haben, zusammengefasst werden.

##### 4.1 Kommunikation

Wesentliche Bestandteile gelungener Tagesbetreuung sind Kommunikationsbereitschaft und ein regelmäßiger Informationsaustausch auf allen Ebenen – zwischen Erzieher(inn)en, Sozialpädagog(inn)en und Lehrkräften der Nachmittagsbetreuung, den Lehrkräften am Vormittag, Schulleitung, Eltern und sonstigen Betreuungspersonen. Unter guten kommunikativen Bedingungen sind die Chancen größer, Lernschwächen, soziale Schwierigkeiten und entwicklungsbedingte Krisen bei Schüler(inne)n rechtzeitig zu erkennen und zu bearbeiten. Die Kontakte der Lehrkräfte untereinander, deren Gesprächskultur und Informationsfluss wurden auch in anderen Kontexten als bedeutsame Voraussetzungen für den Erfolg benannt (vgl. Pendel 1993, 13; Buchfeld 2004). Ein reger Austausch zwischen Schule und Eltern bzw. außerschulischen Einrichtungen kann Ideen, neue Projekte und Angebote in der Tagesbetreuung befördern.

Ein großer Vorteil der Nachmittagsbetreuung besteht darin, dass Gespräche zwischen Lehrkolleg(inn)en oder Betreuer(inne)n und Eltern nicht in eine vorgeordnete, begrenzte Zeit gepresst werden, wie etwa eine Sprechstunde. Sie entstehen spontan und anlassbezogen und bieten nicht nur Raum für ein besseres Kennenlernen, sondern ermöglichen Innovationen und Kooperationen, die sonst nicht zu Stande kämen.

##### 4.2 Schulklima

Im Lern- und Freizeitbereich an ganztägigen Schulformen, wo vorrangig Teamarbeit gefragt ist, wirkt sich ein gutes Schulklima umso positiver aus. Für die Tagesbetreuung ist die Integration des Nachmittagsbetreuungsteams im Lehrer(innen)kollegium eine



unerlässliche Voraussetzung. Wenn Lehrkräfte und Tagesbetreuung in Konferenzen und schulische Entscheidungen eingebunden sind und sich dadurch als Teil der Schule erleben, wird die Kooperationsbereitschaft gefördert und die Motivation gestärkt. Ein kollegiales Arbeitsklima senkt darüber hinaus die Hemmschwelle, eigene Schwächen zuzugeben oder Problemfälle zu besprechen. Zentrale Voraussetzung für eine Nachmittagsbetreuung, in der sich Kinder und Lehrkräfte wohl fühlen, ist die Schaffung und Finanzierung einer entsprechenden Infrastruktur. Durch derartige Maßnahmen kommt es zu einer Aufwertung des Schulstandortes, die sich herum-spricht und – erfahrungsgemäß – mit vermehrten Anmeldungen honoriert wird.

### *4.3 Flexibilität des Systems Nachmittagsbetreuung*

Bei der teilnehmenden Beobachtung und in den Interviews an den Fallschulen hat sich herausgestellt, dass die für die Tagesbetreuung gesetzlich vorgeschriebenen Zeit- oder Arbeitsstrukturen mitunter spontan geändert und flexibel gehandhabt werden müssen, um den Bedürfnissen der lernenden Kinder Rechnung zu tragen. So sollte z.B. eine Stunde gegenstandsbezogene Lernzeit für Mathematik mit einer Englischstunde getauscht werden können, wenn die Schüler(innen) für eine anstehende Englischschularbeit üben wollen. Bei einem gegebenen Förderbedarf müsste die Möglichkeit bestehen, dass Kinder spontan in eine andere Gruppe wechseln, in welcher der benötigte Lernstoff von einer Fachlehrkraft aktuell besprochen wird. Beim Vorhandensein eines parallelen Freizeitangebotes wäre es sinnvoll, dass Schüler(innen), die nicht mehr „aufnahmefähig“ sind, zum „Abschalten“ und Energietanken aus der Lernstunde entlassen werden. Solche kurzfristigen Umgestaltungen lassen sich leichter vornehmen, wenn es mehrere von Lehrkräften betreute Lern- und Freizeitgruppen gibt und die Zusammenarbeit zwischen den Betreuer(inne)n gut funktioniert.

Flexibilität und eine hohe fachdidaktische und pädagogische Kompetenz wird den Lehrkräften in der Nachmittagsbetreuung auf eine ganz andere Weise abverlangt als an den Vormittagen. Da jede Gruppe in der Tagesbetreuung altersheterogen ist, d.h. in der Regel aus Schüler(inne)n verschiedener Klassen und Jahrgänge besteht, wäre eine Stunde der gegenstandsbezogenen Lernzeit, die so aufgebaut ist wie im Vormittagsunterricht und den Stoff des Lehrplans einer speziellen Lerngruppe erarbeitet, nutzlos. Vielmehr muss das individuelle Eingehen auf die Situation verschiedener Schüler(innen)gruppen im Zentrum der Lerneinheit stehen, und Übungen haben darauf abzielen, den jeweils im Vormittagsunterricht vermittelten Lernstoff zu festigen. Diese Arbeitsweise setzt einerseits die Kompetenz voraus, mit verschiedenen Gruppen zu gleicher Zeit unterschiedliche Lerninhalte bearbeiten zu können, andererseits erfordert sie eine gute Absprache mit den Lehrkräften des Vormittagsunterrichtes und eine umfassende Vorbereitung mit vielfältigen Arbeitsunterlagen, die jederzeit verfügbar sein müssen.

Größtmögliche Flexibilität innerhalb stabiler Rahmenbedingungen ist ein weiteres Ziel, um eine qualitativ hochwertige schulische Tagesbetreuung zu sichern. Lehrkräfte mit fachspezifischer und pädagogischer Ausbildung machen das System flexibler, da sie umfassender einsetzbar sind als Erzieher(innen). Aber auch Sozialpädagog(inn)en und Erzieher(inn)en tragen durch eine andere pädagogische Professionalität zu mehr Flexibilität der Schulnachmittage bei und sind eine Bereicherung des Angebots. Wichtig ist hierbei auch die Kontinuität und Stabilität der angemeldeten Schüler(innen)gruppen über einen längeren Zeitraum, um die Bildung und Intensivierung sozialer Kontakte zu gewährleisten. Erfahrungsberichte zeigen, dass es sinnvoll ist, die Anmeldung für die Tagesbetreuung an mindestens zwei Wochentage zu binden (vgl. Pendl 1993, 10).

Schulen, die schon seit langem Tagesbetreuung anbieten oder gar Ganztagschulen sind, wissen um den immensen organisatorischen Aufwand, insbesondere die Koordination der Termin- und Stundenplanung. Damit das System „Nachmittagsbetreuung“ auf Akzeptanz im Kollegium trifft und die Bereitschaft verstärkt wird, sich hier zu engagieren, sind jedoch individuelle Abstimmungen unter Berücksichtigung der familiären Lebenshintergründe der Lehrkräfte notwendig. So gibt es Kolleg(inn)en, denen aufgrund von familiären Konstellationen nicht immer ein Einsatz am Nachmittag zuzumuten ist. Auf der anderen Seite sind wiederum andere Kolleg(inn)en froh darüber, durch die Tätigkeit an zwei oder drei Nachmittagen/Woche dafür eventuell einen unterrichtsfreien Tag in Anspruch nehmen zu können.

#### *4.4 Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrkräfte*

Als besonders förderlich für die Entwicklung der Tagesbetreuung erweist sich eine engagierte und überzeugte Haltung der Schulleitung sowie deren Bereitschaft, die Dringlichkeit einer Tagesbetreuung am Schulstandort zu kommunizieren und das Kollegium davon zu begeistern. Dazu gehört auch die Unterstützung einer Haltung bei Lehrkräften, sich am Nachmittag für Schüler(innen) verantwortlich zu fühlen und den Wandel der pädagogischen Professionalität von Wissensvermittler(inne)n zu Lernbegleiter(inne)n und -berater(inne)n zu tragen und mitzugestalten. Lehrkräfte können im Freizeitbereich in ihrem Fach (Sport, Musik, Informatik, Werken, bildnerische Gestaltung) mit interessierten und kleineren Gruppen arbeiten – eine Tatsache, die für viele durchaus attraktiv ist und kommuniziert werden muss. Eine wichtige Erfahrung von Schulleitungen und Lehrkräften aus Ganztagschulen besteht in der Erkenntnis, dass der Erziehungsauftrag an Halbtagschulen schlecht abgearbeitet werden kann (vgl. GTS Wilhelmsburg 2005). Die Vorbildfunktion der Lehrkräfte und wechselseitige Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n können sich besser außerhalb des Vormittagsunterrichtes entfalten.

Grundsätzlich läuft eine größere Flexibilität der Tagesbetreuung und überhaupt des Schulsystems jedoch auch auf einen Paradigmenwechsel im traditionellen beruflichen Verständnis der Lehrkräfte hinaus. Im Zuge des sozialen Wandels hat die Erziehungsverantwortung der Schule zugenommen, die eine Veränderung im Habitus des Lehrers/der Lehrerin mit einem erweiterten Berufsrollenset notwendig macht. Kinder und Lehrkräfte haben übereinstimmend zum Ausdruck gebracht, dass sie sich eine(n) Lernbegleiter(in) und -berater(in) wünschen. Eltern haben sich nicht nur für eine Betreuung ihrer Kinder ausgesprochen, sondern erwarten Förderung, ein sinnvolles Freizeitangebot und Gelegenheiten sozialen Lernens. Eine flexible Tagesbetreuung und die Berücksichtigung der angeführten Eltern- und Schüler(innen)wünsche kann nur realisiert werden, wenn am Schulstandort Bedingungen des ungestörten Arbeitens geschaffen werden. Wenn verlangt wird, dass Lehrkräfte am Nachmittag Lernangebote und Betreuungsleistungen erbringen, dann müssen auch entsprechend ausgestattete Arbeitsplätze verfügbar sein.

#### *4.5 Einfluss auf die Personalentscheidung*

An vielen Schulen wird derzeit an der Entwicklung von individuellen Schulprofilen gearbeitet. Besonders im städtischen Bereich, wo der Konkurrenzkampf unter den einzelnen Schulen groß ist, wird natürlich versucht, sich durch spezifische Schwerpunkte zu profilieren, die sich auch im Tagesschulbereich wiederfinden. Die Direktor(inn)en sind bestrebt, bei Neuanstellungen Lehrkräfte an die Schule zu bekommen, die dem Schulprofil und den pädagogischen Anforderungen entsprechen. Hier müsste auch pädagogisches Engagement, das Interesse am jungen Menschen und die Kooperationsbereitschaft zu den Eltern mit gewichtet werden (vgl. Pendl 1993, 13). Ein größeres Mitspracherecht bei Personalentscheidungen oder die Möglichkeit, Lehrkräfte und Betreuungspersonen, die sich nicht bewähren, abzulehnen, würde dazu beitragen, die Qualität der Arbeit zu sichern und zu verbessern. Im Zuge von schulscharfen Ausschreibungsverfahren müsste eine Schule sich Kolleg(inn)en aussuchen dürfen, die nicht nur die gewünschte Fächerkombination mitbringen, sondern sich auch mit dem Leitbild, dem Schulprogramm und der pädagogischen Arbeit am Nachmittag identifizieren.

#### *4.6 Qualifikation und Fortbildungsmöglichkeiten*

Grundqualifikation für die Lehrkräfte in der schulischen Tagesbetreuung Österreichs ist die abgeschlossene Lehramtsausbildung. Häufig werden Lehrkräfte zum Zwecke der Vollbeschäftigung dort eingesetzt. In solchen Fällen wird nicht nach Zusatzqualifikationen gefragt, aber es wird von einigen Schulleiter(inne)n eine ausgeprägte Sozialkompetenz und Kreativität erwartet.

Fortbildungen, die auf die pädagogischen Anforderungen der Tagesbetreuung

zugeschnitten sind, werden nicht im gewünschten Ausmaß angeboten, was von Lehrkräften und Schulleiter(inne)n oft als Nachteil empfunden wird. Unterschiede zwischen Pflichtschul- und AHS-Bereich zeigen sich, wenn es um verpflichtende Fortbildungsmaßnahmen geht. Pflichtschullehrer(innen) sind zur Fortbildung in einem bestimmten Stundenausmaß pro Schuljahr verpflichtet, AHS-Lehrkräfte nicht. In Ermangelung adäquater Fortbildungen für die spezifischen Kompetenzen der Nachmittagsbetreuung, werden Seminare mit musischen, kreativen und sportlichen Schwerpunkten besucht. Das Bundesland Steiermark stellt auf diesem Gebiet eine positive Ausnahme dar. In Graz besteht für Lehrkräfte der 6-14-jährigen Schüler(innen) aller Schulformen die Möglichkeit, an der Hochschule für pädagogische Berufe eine Ausbildung zum/zur Betreuungslehrer(in) zu absolvieren. Dieser Lehrgang beinhaltet Aspekte der Lern- und Freizeitbetreuung. In Klagenfurt wird ab Oktober 2007 ein ähnliches Angebot zur Verfügung stehen. Interessant ist der Befund aus unserer Studie, dass Lehrer(innen), denen die Tagesschule ein wichtiges pädagogisches Anliegen ist, auch ohne einschlägige Fortbildungsangebote viel Kreativität, Engagement und Erfindungsreichtum für das Freizeitangebot entwickelt haben, was an den vielfältigen Aktivitäten der einbezogenen Fallschulen erkennbar ist.

### Anmerkung

- 1 Das Forschungsprojekt „Schulische Tagesbetreuung. Bildungs- und Freizeitangebote“ wurde vom bm:bwk gefördert (vgl. Hofmeister/Popp 2006). Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse dieser Studie präsentiert.

### Literatur

- Bucher, Anton A. (2004): Gesamtschule und Ganztagschule. In: Bucher, Anton A./Schnider, Andreas: Eine Schule des Miteinander. Wien, S. 6-46.
- Buchfeld, Barbara (2004): Entscheidend ist das Team. Lehrerkooperation in der Ganztagschule. In: Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 16-19.
- GTS Wilhelmsburg (2005): Experteninterview über eine Ganztagschule in einem sozialen Brennpunkt Hamburgs (Gesamtschule/Ganztagschule Wilhelmsburg unter: [www.gesamtschule-wilhelmsburg.de](http://www.gesamtschule-wilhelmsburg.de))
- Hofmeister, Ulrike/Popp, Ulrike (2006): Schulische Tagesbetreuung – Bildungs- und Freizeitangebote. Wissenschaftliche Recherche nach Beispielen guter Praxis an Volksschulen, Hauptschulen und AHS-Unterstufen. Wien.
- Hofmeister, Ulrike (2007): Schulische Tagesbetreuung in der AHS-Unterstufe – Aspekte von Forderung und Förderung in der Praxis. In: Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen. München/Wien, S. 232-248.
- Pendl, Werner (1993): Chancen der Tagesheimschule. In: Erziehung und Unterricht. Heft 1, S. 9-14.
- Schatzl, Andreas (2005): Schulische Tagesbetreuung in der Primar- und Sekundarstufe I – Pflichtschule. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

*Norbert Wolf*

## Hausaufgaben an der Ganztagsschule

### 1. Hausaufgaben in der Diskussion

Halbtagschulen leben mit einem zu den Eltern verlängerten Unterricht, wenn Aufgaben außerhalb der Schulzeit gestellt werden. Ob die unterschiedlichen Sorgeberechtigten erzieherisch und didaktisch ihren Töchtern und Söhnen die entsprechende Unterstützung anbieten können, das ist immer wieder umstritten. Einerseits sind die spannungsreichen Konflikte zwischen Eltern und Kindern bekannt, wenn es zuhause um längere Lernzeiten und auch noch schlechte Leistungen in den Schulfächern geht. Andererseits ermöglicht die Ganztagsschule sogenannte „Rückzugseffekte“ bei den Eltern, weil sie der Meinung sind, dass nun die Schule alle erzieherischen und leistungsmäßigen Probleme bei ihren Kindern lösen kann.

Um internationale Vergleichsmaßstäbe zu erhalten, können die Aussagen der PISA-Studie 2000 für die 15-Jährigen herangezogen werden, wie viele aktive und nominelle Lernzeit sie während und außerhalb der Schulzeit brauchen. Deutschland liegt im mittleren Bereich der Zeitaufwendung für die Hausaufgaben, in den Fächern Mathematik und den Naturwissenschaften vier bis fünf Stunden pro Woche. Allerdings liegt der Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule mit 14,1% stark über dem Durchschnitt der anderen Länder. Die Verteilung von zu vielen Unterrichtsstunden im Verhältnis von zu wenigen Hausaufgaben und umgekehrt, ist gar nicht für Finnland und Schweden maßgeblich.

Bei diesen Ländern finden sich weder innerhalb noch außerhalb der Schule zusätzliche zeitliche Belastungen, wobei auch der geringe Zusatzunterricht kaum in kommerzielle Bildungseinrichtungen verlagert wird (vgl. Baumert 2001, 416-421).

### 2. Lebens- und Lernaufgabe

Die Aufgabe kann zunächst anthropologisch betrachtet werden, da der Mensch im Vergleich zum Tier ein weltoffenes Wesen ist. Sein Leben ist nicht nur als bloße Gegebenheit hinzunehmen, sondern es ist ihm auch aufgegeben. So kann er oft den Weg der Lösung des Problems nicht durchschauen und die einzelnen Lebensaufgaben bleiben daher stets ein Wagnis. Aber mit dem Risiko des Gelingens und Scheiterns entsteht eine Spannungswirklichkeit, die sich im Rhythmus von Anstrengen und Ausruhen, von Suchen und Finden entwickeln kann. Jede Aufgabe kann auf eine Lösung hin angelegt sein. Wer eine Aufgabe übernimmt, der trägt

die Verantwortung für den Weg, der auch von der Disziplin geprägt ist, das Selbst in den Anspruch der Verpflichtung zu stellen. Die Aufgabe wirkt auf den einzelnen Menschen zurück, weil er durch die Anstrengungen und Mühen der Lösungswege und der Widerstände an den Sachverhalten geformt und gebildet wird. So verwirklicht er sich selbst. Mit dem Ergebnis entsteht eine neue Wirklichkeit, die sich der Einzelne nun erschlossen hat. Damit kann gedanklich der Übergang zur erzieherischen Bedeutung aufgezeigt werden: Im Lebenslauf der Fremd- zur Selbsterziehung können die verschiedenen Bildungsziele von der Kindertagesstätte bis zum Schulalter des Jugendlichen festgelegt sein. Denn mit der allmählichen Übernahme von eigenverantwortlichen Tätigkeiten wird nicht nur das Urteilsvermögen für die Aufgabenerledigung gestärkt, sondern auch die sinnvolle Einteilung zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Beanspruchung und Entspannung. Zuträglich ist dabei die Lernbereitschaft zur Kooperation und Solidarität mit anderen Menschen. In dieser Hinsicht werden der Einzelne und die Gemeinschaft zur demokratischen Werteerziehung angeleitet, die für eine Allgemeinbildung konstituierend ist (vgl. Feiks/Rothermel 1981, 8 ff.; vgl. Feiks 1992, 39 ff.; vgl. Girmes 2003, 6-11).

### 3. Von der Hausaufgabe zur Schul-Aufgabe

Als Begründung dienen zunächst Aussagen von verschiedenen Vertretern, die sich mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu dem Thema beschäftigen. Die Hypothese kann aufgestellt werden, dass eine weitere Entwicklung der Ganztagschule die Unterrichtsgestaltung in den Mittelpunkt der Qualitätssicherung und Evaluation zu stellen hat:

„Die Lösung der Aufgabenfrage bestimmt maßgeblich die Gestaltungsform einer Ganztagschule, nämlich den Umfang der anderen Angebote. Sie greift zudem mehrfach in den Unterricht ein“ (Wunder 2006, 46). Weiterhin bemerkt er, dass die Reform der Schule wesentlich von der Lösung dieser Problematik vorangetrieben wird, um auch den kommerziellen Nachhilfeunterricht weitgehend überflüssig zu machen. Dazu geben die Entwicklung und Implementation von nationalen Bildungsstandards einige Hinweise für ein systematisches und vernetztes Lernen. Es wird mit den fachbezogenen Kompetenzen des jeweiligen Unterrichtsfaches und dem mittleren Anforderungsniveau durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht und beschrieben (vgl. KMK 2003, 8-16). Die konkrete Leistung ermöglicht die „charakteristische Spannbreite von Aufgabentypen zur Überprüfung von Kompetenzen bzw. Standards“. Auf die unterrichtlichen Bedingungen muss in diesem Kontext selbstverständlich verzichtet werden und die Zuordnung der Anforderungsbereiche ist zunächst den verschiedenen nationalen und internationalen Vergleichsstudien entnommen.

Interessant sind die empirischen Untersuchungen zu den Hausaufgaben, die sich von der pragmatisch orientierten Kompendienliteratur (Derschau v. 1979; Schwem-

mer 1980; Speichert 1980, 1987; Becker/Kohler 2002; Becker 2004; Appel/Rutz 2005; Wahler u.a. 2005) abheben. Schon seit langem sind die Selbst- und Lernwirksamkeit von Hausaufgaben mit verschiedenen erzieherischen und didaktischen Aspekten in einzelnen Studien erforscht worden (Kuhrt/Dietz 1960; Wittmann 1964; Drewelow 1969; Eigler/Krumm 1972; Keck 1978; Ipfling/Lorenz 1979). Während der letzten Jahre entsteht erneut das Interesse zu diesem Thema.

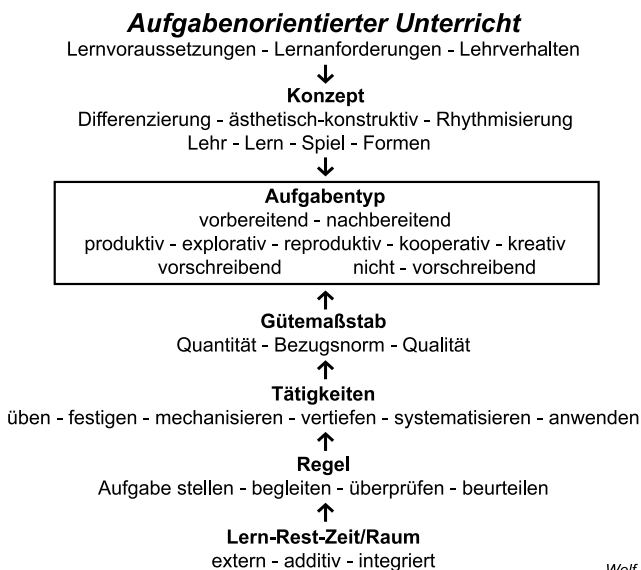
Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Leistungssteigerung sind vorwiegend untersuchte Variablen bei Jugendlichen, die teilweise auf die Unterrichtsfächer Mathematik und Englisch bezogen sind (Hofer/Sass 2006; Satow 2002; Trautwein u.a. 2001; Trautwein 2002; Trautwein/Koeller 2002; Trautwein/Koeller 2003; Trautwein/Kropf 2004; Trautwein u.a. 2006; Wagner 2005; Wild 2004). Die Forschungen sind unterschiedlich in den Ergebnissen, denn Instruktion im Unterricht, Selbst- und Lernwirksamkeit und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen werden in verschiedenen Einheiten der Lernzeiten zu beachten sein. Verstärkt ist auch die Hausaufgabensituation an der Ganztagschule in den Blick genommen worden (Haag 1991; Nilshon 1995; Galke 1998; Höhmann/Kohler 2007). In diesem Zusammenhang sind insbesondere nationale und internationale Forschungsabsichten und -ergebnisse zu nennen (Pulkkinen 2005; Radisch/Klieme 2005), die noch durch das Konsortium StEG (IFS, DIPF, DJI) in den Jahren 2005-2009 ausgeweitet werden.

#### 4. Empirisches Forschungsprojekt: Aufgabenorientierter Unterricht (AoU)

Der umfangreichen Befragung von Schülern, Lehrern und Eltern an der Primar- und Sekundarstufe der Ganztagschule „in neuer Form“ (GTS i.n.F.) ist das Konstrukt „*Aufgabenorientierter Unterricht*“ (AoU) zugrundegelegt (vgl. Wolf 2006a, 151-153; vgl. Wolf 2007e, 16-31). In die Überlegungen sind vielfältige Aspekte der Didaktischen Modelle und empirische Ergebnisse über die Unterrichtsgestaltung einbezogen worden, um die Eigenart und das Profil der Ganztagschule im Allgemeinen zu schärfen (vgl. Holtappels u.a. 2007, 236 ff.).

Die Aufgaben in den Unterrichtsfächern beinhalten Standards und Kompetenzen. Wenn die Gestaltung der Lernumgebung systematisch und planmäßig sein soll, dann legen sich die Lehrkräfte meistens ein Konzept zurecht. Fördern und Fordern der Schüler kann nur gelingen, wenn die Unterrichtsprinzipien der Differenzierung und Rhythmisierung für den ganzen Tag gelten.

In der *ästhetisch-konstruktiven* Theorie der Allgemeinen Didaktik und dem Dreiklang von Lernen, Lehren und Spielen (Wolf 2006b, 197-200; Wolf 2006c, 219-222) stellt sich ein pädagogisch-didaktisches Konzept vor, in dem die dramaturgischen Elemente leitend sind. Schule und Unterricht sind nicht nur die Welt der Aufgaben, sondern sie können auch mit einer Welt- und Theaterbühne



Wolf 2007

als Kunstwerk verglichen werden. In dieser Bedeutung lässt sich sinngemäß die Schulphilosophie von H. v. Hentig mit „science and theatre/music“ zitieren, denn eine Aufgabekultur kann einerseits den Aufgabentyp und andererseits den Gütemaßstab des Schülers repräsentieren.

Die individuelle Bezugsnorm ist idealtypisch für die pädagogisch-didaktischen Überlegungen einer inneren und äußeren Differenzierung leitend, wenn Fördern und Fordern auf die Kinder und Jugendlichen abgestimmt sein sollen.

Sowohl die kriteriale, leistungsbezogene als auch die soziale, gruppenbezogene Norm sind der individuellen Bezugsgröße neben- oder untergeordnet, denn die ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit des Schülers steht im Mittelpunkt der erzieherischen Bemühungen.

Interessant sind die Menge (Quantität) und der Schwierigkeitsgrad (Qualität) der Aufgaben, die es fachspezifisch und fächerübergreifend zu bewältigen gilt. Von daher drängen sich vor allem die charakteristischen Aufgabenarten in den Vordergrund, wie sie in der Grafik (Wolf 2007) dargestellt werden. In der Klassifikation machen sie die Bandbreite der Fremd- und Selbststeuerung des Schülers aus, die sich in der offenen und geschlossenen Unterrichtsgestaltung verwirklichen lässt. Einer neuen Aufgabekultur an der Ganztagschule wird die Chance eröffnet, die Breite und Tiefe der Lehr- und Lernformen auch spielerisch einzukleiden. So sind die dramaturgischen Aspekte insbesondere hervorzuheben, denn diesem Gesichtspunkt kommt das Zeit- und Raum-Management des ganzen Tages für die Rhythmisierung der Tätigkeiten entgegen.



Die Aufgabenerledigung kann sowohl in verlängerten Unterrichtszeiten als auch in Silentien oder Arbeitsstunden geschehen. Dazu werden sich gebundene und ungebundene Lern- und Spielformen abwechseln, die an der biologischen Leistungskurve orientiert sind. Die Kompetenzen der Lehrkraft zur Aufgabenerledigung kommen durch die „Regel“ zum Ausdruck. Gefragt sind die Sach- und Methoden-Kompetenzen bei der Aufgabenhilfe, damit die Handlungssicherheit des Schülers gestärkt werden kann. Daher sollte der Schüler der jeweiligen Klassenstufe allmählich die Aufgaben ganz alleine fertig machen. In dieser Hinsicht kann die Ganztagsschule mit ihrem Raum-Zeit-Potenzial grundsätzlich die Thematik für Schüler und Eltern lösen, indem sie die Erledigung der verschiedenen Schul-Aufgaben „extern“ (zu Hause), „additiv“ (zusätzliche Unterrichts- bzw. Lernzeiten an der Schule) und „integriert“ (Unterrichtsgestaltung und Lernzeit sind in den ganzen Schultag eingegliedert) zur Organisation hat.

Das empirische Forschungsvorhaben wird sich insbesondere mit der spannenden Leitfrage beschäftigen: *Gibt es eine Ganztagsschule ohne Hausaufgaben?*

## 5. Integrierter Schultag?

Die statistischen Ergebnisse zur Befragung können nur verkürzt wiedergegeben werden. Die Eltern (N=679) bleiben in diesem Beitrag unberücksichtigt.

Das Forschungsprojekt fand an den Primar- und Sekundarschulen der GTS in neuer Form in Rheinland-Pfalz von 2005 bis 2006 statt. Sie ist einer teilweise gebundenen Ganztagsschule ähnlich und wurde in das Förderprogramm IZBB 2003 – 2007 als Angebotsschule aufgenommen. Eine Auswahl der Daten zu den Adressatengruppen der Lehrer (N=89) und Schüler (N=930) wird in der folgenden Darstellung getroffen. Die jeweils 20 Fragen für die Adressatengruppen sind von drei Hypothesen geleitet. Mit einer speziellen Software der SPSS 14.0/WinGmbH wurden die Daten vorwiegend in der deskriptiven Statistik ausgewertet und die Ergebnisse sind an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Wolf 2006d, 243-246; 2007, 9-11; 2007, 29-32 ff.).

*5.1 Hypothese: In einer veränderten Unterrichtsgestaltung, -planung, -durchführung und -reflexion können HA so in Schule und Unterricht integriert sein, dass sie in der GTS erledigt werden.*

17: Können Sie sich Ihre Ganztagsschule ohne Hausaufgaben vorstellen ...								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Lehrer auch nachmittags betreuen?	8	26,7	8	26,7	11	36,7	3	10,0
jeder Schüler genügend Zeit hat?	6	24,0	11	44,0	5	20,0	3	12,0

Leistungen durch Differenzierung gesteigert werden?	9	30,0	14	46,7	6	20,0	1	3,3
bestimmte Räume für jeden Schüler zur Verfügung stehen?	5	20,8	12	50,0	5	20,8	2	8,3
Aufgaben eine Lebens- und Lernform sind?	4	15,4	10	38,5	11	42,3	1	3,8
ein Lerntagebuch geführt wird?	5	17,9	10	35,7	10	35,7	3	10,7
Schüler ein Portfolio machen?	3	11,1	5	18,5	12	44,4	7	24,9
Lehrer/Sekundarstufe	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Lehrer auch nachmittags betreuen?	9	20,9	12	27,9	15	34,9	7	16,3
jeder Schüler genügend Zeit hat?	7	16,7	21	50,0	10	23,8	4	9,5
Leistungen durch Differenzierung gesteigert werden?	5	11,9	23	54,8	11	26,2	3	7,1
bestimmte Räume für jeden Schüler zur Verfügung stehen?	8	20,0	16	40	8	20,0	8	20,0
Aufgaben eine Lebens- und Lernform sind?	5	13,9	15	41,7	12	33,3	4	11,1
ein Lerntagebuch geführt wird?	4	10,5	17	44,7	11	28,9	6	15,8
Schüler ein Portfolio machen?	3	8,1	7	18,9	23	62,2	4	10,8

Zeit- und Raum-Management sind mit der Differenzierung prozentual führend, wenn es um die Verwirklichung der Vision einer hausaufgabenlosen GTS geht. Progressive Formen der Leistungsfeststellung sind im mittleren Bereich der Nennungen zu finden. Das Portfolio erhält eine ablehnende Sonderstellung.

9: Woran kann es liegen, dass du die Aufgaben zu schwer findest?	Schüler/Sekundarstufe							
	im-mer		oft		manch-mal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Ich habe den Stoff nicht verstanden.	37	7,0	105	19,9	320	60,6	63	11,9
Der Lehrer hat den Stoff schlecht erklärt.	36	7,6	86	18,1	211	44,5	138	29,1
Die Aufgabe ist zu schnell durchgenommen worden.	22	4,8	85	18,6	218	47,8	129	28,3
Ich habe keine Hilfe bekommen.	17	4,0	29	6,8	116	27,2	263	61,7
Ich habe Lernprobleme.	16	3,7	37	8,4	95	21,7	288	65,8

9: Woran kann es liegen, dass du die Aufgaben zu schwer findest?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Ich habe den Stoff nicht verstanden.	15	5,9	25	9,8	159	62,1	56	21,9
Der Lehrer hat den Stoff schlecht erklärt.	2	1,0	8	3,9	87	42,4	107	52,2
Die Aufgabe ist zu schnell durchgenommen worden.	5	2,4	26	12,4	68	32,4	111	52,9
Ich habe keine Hilfe bekommen.	1	0,5	7	3,6	36	18,6	148	76,3
Ich habe Lernprobleme.	8	3,9	13	6,4	46	22,7	136	67,0

Alle Schüler äußern sich ungefähr zur Hälfte, dass sie „manchmal“ den Stoff nicht verstehen, wobei fast genauso viele Lehrer die Inhalte „schlecht erklärt“ haben und die Aufgaben zu „schnell“ behandelt worden sind.

## 5.2 Hypothese: Es gibt verschiedene Typen von HA, die sich besonders für die GTS eignen.

6: Hausaufgaben haben Methoden und Inhalte. Welche Funktionen setzen Sie didaktisch ein?								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nachbereitend zum Unterricht	11	30,6	23	63,9	2	5,6		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Wissens	2	6,5	22	71,0	7	22,6		
Vorbereitend für den Unterricht	3	8,8	9	26,5	22	64,7		
Anwendung am vorgegebenen Beispiel	5	14,7	18	52,9	11	32,4		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Könnens	1	3,3	15	50,0	14	46,7		

Lehrer/Sekundarstufe	N		%		N		%	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nachbereitend zum Unterricht	8	17,4	32	69,6	6	13,0		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Wissens	5	10,9	26	56,5	14	30,4	1	2,2
Vorbereitend für den Unterricht			11	23,4	31	66,0	5	10,6
Anwendung am vorgegebenen Beispiel	1	2,1	31	64,6	16	33,3		
Rezeptiv und mechanisch in Übung des Könnens	1	2,2	25	54,3	17	37,0	3	6,5

Beim Aufgabentyp „nachbereitend“ übertrifft die Primarstufe in der Häufigkeit die Sekundarstufe, während nominal die Kollegen in beiden Stufen bei „rezeptiv und mechanisch“ fast gleiche Nennungen haben. Weiterhin sehen ca. ein Drittel der Grundschullehrer „vorbereitende“ Aufgaben und „Anwendung im vorgegebenen Beispiel“ wichtiger als die Sekundarstufen-Kollegen an.

7: Wenn Sie nach neuen Lehr- und Lernformen zum integrierten Aspekt suchen, können Sie sich eine veränderte Unterrichtsgestaltung mit solchen Hausaufgaben vorstellen ...								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
vorbereitend zu neuen Unterrichtsinhalten.	3	9,4	11	34,4	17	53,1	1	3,1
Anwendung von verschiedenen Arbeitstechniken.	3	9,4	19	59,4	10	31,3		
produktiv und kreativ zur Vertiefung von Wissen.	4	12,1	17	51,5	12	36,4		
erkunden, sammeln und auswerten.	2	5,9	17	50,0	15	44,1		
Beobachtung und Experiment.	1	3,2	14	45,2	15	48,4	1	3,2
produktive und kreative Vertiefung von Können.	4	12,9	18	58,1	9	29,0		
langfristige Aufgaben mit vielfältigen Ergebnissen.	2	6,9	15	51,7	11	37,9	1	3,4
kooperativ in Schülergruppen und projektorientiert.	2	6,5	14	45,2	15	48,4		

Lehrer/Sekundarstufe	N	%	N	%	N	%	N	%
vorbereitend zu neuen Unterrichtsinhalten.			16	40,0	22	55,0	2	5,0
Anwendung von verschiedenen Arbeitstechniken.	2	5,0	24	60,0	14	35,0		
produktiv und kreativ zur Vertiefung von Wissen.	3	7,5	20	50,0	16	40,0	1	2,5
erkunden, sammeln und auswerten.	2	5,1	18	46,2	19	48,7		
Beobachtung und Experiment.	1	2,6	9	23,7	24	63,2	4	10,5
produktive und kreative Vertiefung von Können.	2	5,4	18	48,6	16	43,2	1	2,7
langfristige Aufgaben mit vielfältigen Ergebnissen.			11	28,9	20	52,6	7	18,4
kooperativ in Schülergruppen und projektorientiert.			12	30,8	25	64,1	2	5,1

Die Primarstufe ist gegenüber der Sekundarstufe führend hinsichtlich einer größeren Bandbreite von Aufgabentypen.

*5.3 Hypothese: Der „Aufgabenorientierte Unterricht“ (AoU) ist ein optimales Konzept zur Umsetzung des Themas „Schule ohne Hausaufgaben“.*

5: Hausaufgaben können in den regulären Unterricht, aufgabenorientiert (AoU) eingegliedert werden, wenn ...								
Lehrer/Primarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
ihre Vorbereitung und Planung mit den Überlegungen zu den Hausaufgaben beginnen.	2	8,3	10	41,7	12	50,0		
Übungsphasen insbesondere dazu geeignet sind.	4	14,8	16	59,3	7	25,9		
alle schriftlichen Aufgaben im Unterricht gemacht werden.			5	21,7	13	56,5	5	21,7
mündliche Hausaufgaben zu Hause erledigt werden müssen.	3	11,5	6	23,1	17	65,4		
bestimmte Stunden zu den Fächern geblockt werden.	2	10,0	5	25,0	8	40,0	5	25,0
diese in speziellen Förderstunden abgearbeitet sind.	1	4,8	4	19,0	12	57,1	4	19,0
der ganze Tag in Lernen und Spielen rhythmisiert wird.	6	22,2	4	14,8	11	40,7	6	22,2

Lehrer/Sekundarstufe	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
ihre Vorbereitung und Planung mit den Überlegungen zu den Hausaufgaben beginnen.	1	2,4	22	53,7	15	36,6	3	7,3
Übungsphasen insbesondere dazu geeignet sind.	5	11,9	24	57,1	11	26,2	2	4,8
alle schriftlichen Aufgaben im Unterricht gemacht werden.	4	10,3	12	30,8	17	43,6	6	15,4
mündliche Hausaufgaben zu Hause erledigt werden müssen.	4	10,5	11	28,9	17	44,7	6	15,8
bestimmte Stunden zu den Fächern geblockt werden.			7	20,6	16	47,1	11	32,4
diese in speziellen Förderstunden abgearbeitet sind.	1	3,0	8	24,2	16	48,5	8	24,2
der ganze Tag in Lernen und Spielen rhythmisiert wird.	1	3,0	4	12,1	14	42,4	14	42,4

Beide Stufen sind sich einig, dass die Übung am stärksten dieses Konzept beansprucht wird, mündlich aber auch zu Hause gelernt werden muss. Die Rhythmisierung von Lernen und Spielen polarisiert sehr stark die Grundschule von der Sekundarschule. Fast doppelt so viele Kollegen in der Sekundarstufe lehnen diese Perspektive ab. Förderstunden sind in der Grundschule auch mehr exponiert.

20: Stelle dir vor, du bekommst überhaupt keine Hausaufgaben mehr. Wie wirst du dann?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Meine Leistungen bleiben gleich.	39	18,0	27	12,4	55	25,3	95	43,8
Meine Leistungen verschlechtern sich.	68	26,7	65	25,5	65	25,5	57	22,4
Meine Leistungen verbessern sich.	7	3,5	4	2,0	34	17,0	154	77,0
Ich brauche mich nicht mehr anstrengen.	24	12,1	21	10,6	30	15,2	123	62,1
Mir geht es viel besser.	61	27,6	20	9,0	50	22,6	89	40,3

20: Stelle dir vor, du bekommst überhaupt keine Hausaufgaben mehr. Wie wirst du dann?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Meine Leistungen bleiben gleich.	113	23,9	92	19,5	117	24,8	148	31,4
Meine Leistungen verschlechtern sich.	105	21,4	97	19,8	139	28,4	144	29,4
Meine Leistungen verbessern sich.	52	11,9	53	12,1	111	25,3	219	50,0
Ich brauche mich nicht mehr anstrengen.	53	12,7	50	12,0	78	18,8	233	56,0
Mir geht es viel besser.	207	41,7	72	14,5	102	20,6	114	23,0

Während die Grundschüler sehr bezweifeln, dass die Leistungen gleich bleiben, so sind die Sekundarschüler der gegensätzlichen Meinung. Noch stärker ist der Unterschied in der Leistungsbereitschaft und dem Selbstwertgefühl. Die Äußerungen zu den beiden anderen Kategorien deuten auf verschiedene Attributionsmuster hin.

### 5.4 Hypothesen 1, 2 und 3: Parameter der Lern-Rest-Zeit

3: Was geschieht, wenn du mit deiner Zeit für die Aufgaben in der Schule nicht fertig wirst?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Bekommst du die Aufgaben erlassen?	5	3,0	3	1,8	31	18,6	128	76,6
Musst du sie in deiner Freizeit nachmachen?	46	26,3	16	9,1	56	32,0	56	32,0
Sind sie in der Arbeitsgemeinschaft zu tun?	18	11,2	8	5,0	30	18,6	105	65,2
Sind sie zu Hause nach der Schule noch zu tun?	86	39,4	37	17,0	68	31,2	26	11,9
Musst du sie am nächsten Tag nachholen?	20	12,1	4	2,4	26	15,8	113	68,5

3: Was geschieht, wenn du mit deiner Zeit für die Aufgaben in der Schule nicht fertig wirst?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Bekommst du die Aufgaben erlassen?	11	2,9	6	1,6	48	12,5	320	83,1
Musst du sie in deiner Freizeit nachmachen?	128	28,3	83	18,3	151	33,3	86	19,0
Sind sie in der Arbeitsgemeinschaft zu tun?	28	7,9	26	7,3	80	22,5	220	62,0
Sind sie zu Hause nach der Schule noch zu tun?	163	32,9	109	22,0	163	32,9	57	11,5
Musst du sie am nächsten Tag nachholen?	25	6,7	28	7,5	124	33,2	196	52,4

Nahezu drei Viertel der Schüler müssen die gestellten Aufgaben vollständig erledigen. Die Freizeit und Zuhause werden noch zusätzlich stark beansprucht.

6: Wann erledigst du deine Aufgaben in der Schule?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %

Im Unterricht am Vormittag	40	24, 1	13	7, 8	22	13, 3	91	54, 8
Nach dem Mittagessen	143	69, 4	19	9, 2	9	4, 4	34	16, 5
In der freien Zeit am Nachmittag	24	15, 1	15	9, 4	35	22, 0	84	52, 8
In den Pausen	3	2, 1			2	1, 4	141	96, 6
Nach der Schule im Bus	1	0, 7			3	2, 1	138	97, 2

6: Wann erledigst du deine Aufgaben in der Schule?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Im Unterricht am Vormittag	61	14, 4	43	10, 1	148	34, 8	171	40, 2
Nach dem Mittagessen	232	46, 7	92	18, 5	85	17, 1	84	16, 9
In der freien Zeit am Nachmittag	52	12, 8	78	19, 2	130	31, 9	146	35, 9
In den Pausen	4	1, 1	14	3, 7	74	19, 6	284	75, 3
Nach der Schule im Bus	1	0, 3	3	0, 8	36	9, 5	337	89, 4

Die meisten Schüler erledigen ihre Aufgaben nach dem Mittagessen, aber auch vormittags ist ein Schwerpunkt zum Aufgabenmachen. Die Rhythmisierung ist so in der Regel festgelegt.

8: Wann werden die Hausaufgaben während des Unterrichts gestellt?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Am Ende der Stunde kurz vor dem Klingeln	34	15, 0	56	24, 7	75	33, 0	58	25, 6
Am Ende der Stunde nach dem Klingeln	6	3, 1	5	1, 6	43	22, 2	140	72, 2
Während der Stunde	61	25, 6	72	30, 3	64	26, 9	40	16, 8
Am Ende des Vormittags	20	9, 9	17	8, 4	54	26, 7	111	55, 0
Am Ende des Nachmittags	3	1, 6	5	2, 7	9	4, 9	166	90, 7



8: Wann werden die Hausaufgaben während des Unterrichts gestellt?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Am Ende der Stunde kurz vor dem Klingeln	216	38,8	232	41,7	74	13,3	30	5,4
Am Ende der Stunde nach dem Klingeln	11	2,6	41	9,7	163	38,5	205	48,5
Während der Stunde	45	9,7	113	24,3	219	47,1	84	18,1
Am Ende des Vormittags	1	0,3	5	1,3	34	8,6	356	89,9
Am Ende des Nachmittags	2	0,5	5	1,3	26	6,6	363	91,7

An erster Stelle steht Hausaufgaben „... kurz vor dem Klingeln“, wobei die Sekundarschüler mit über zwei Drittel-Nennung diese Situation angeben. Am Ende des Vor- und Nachmittags wird die Hausaufgabenstellung nahezu verneint.

10: Wenn du Betreuung von Hausaufgaben an deiner Schule hast, wie ist diese organisiert?	Schüler/Primarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Während des Unterrichts mit einer Übung	7	4,7	4	2,7	29	19,5	109	73,2
Zusätzliche Stunden vormittags	7	4,9	2	1,4	8	5,6	127	88,2
Zusätzliche Stunden nachmittags	68	40,5	4	2,4	10	6,0	86	51,2
In deiner freien Zeit	5	3,4	7	4,8	29	20,0	103	71,0
In einer Arbeitsgemeinschaft	25	16,3	3	2,0	18	11,8	107	69,9

10: Wenn du Betreuung von Hausaufgaben an deiner Schule hast, wie ist diese organisiert?	Schüler/Sekundarstufe							
	immer		oft		manchmal		gar nicht	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Während des Unterrichts mit einer Übung	28	7,1	47	11,9	124	31,5	192	48,7
Zusätzliche Stunden vormittags	39	10,8	19	5,3	38	10,6	263	73,1
Zusätzliche Stunden nachmittags	115	28,9	37	9,3	51	12,8	193	48,5
In deiner freien Zeit	15	4,1	31	8,5	65	17,8	251	68,8
In einer Arbeitsgemeinschaft	52	13,7	26	6,9	78	20,6	222	58,6

Ziemlich klar scheint die Regelung mit „zusätzlichen Stunden nachmittags“ bei der Grundschule zu sein. Während des Unterrichts können die Schüler der Sekundarstufe mehr Aufgaben machen.

## 6. Ergebnisse und Perspektive

Im Mittelpunkt der Studie steht die empirische Untersuchung zum „*Aufgabenorientierten Unterricht*“ (AoU), die sehr verkürzt dargestellt wird. Die Ergebnisse der Befragung sollen zur Schulentwicklung der GTS beitragen, indem sie mit den Aussagen der Lehrkräfte und Schüler eine Argumentationsvielfalt bieten.

*Lehrende* bevorzugen progressive Unterrichtsmethoden, damit die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Schüler gefördert werden. Sie empfehlen das didaktische Spannungsverhältnis zwischen der Öffnung des Unterrichts und den verschiedenen Aufgabentypen zu gestalten. Sie kennen den inhaltlichen Zusammenhang von Lernzeit und Leistung bei den Schülern und bemühen sich um eine individuelle Förderung. Ihre Professionalität zeigt sich in der Auffassung der ganzheitlichen Bildung von Schule und Unterricht. Die Öffnung des Unterrichts, die im Spannungsverhältnis mit den Aufgabentypen der vorschreibenden bis zu der nicht-vorschreibenden Form steht, kann den Prozess einer schrittweisen Annäherung an die hausaufgabenfreie Schule leiten. Insbesondere zeigen sich produktive, kreative und vorbereitende Aufgabenstellungen für die GTS geeignet.

Die Perspektive der Zeit/Restzeit macht das Lerntempo aus, und es hat den entscheidenden Anteil an der Leistung. Sowohl im Unterricht als auch in der Betreuung der Aufgaben legt das Lerntempo mit die Stärke und Schwäche eines Schülers fest. In diesem Zusammenhang ist vom Lehrer die Regel zum Umgang mit Aufgaben

zu beachten, denn die klare, eindeutige und genaue Aufgabenstellung erleichtert die Erledigung des gestellten Problems.

Im Zwiespalt von mündlicher und schriftlicher Erledigung von Aufgaben zu Hause zeigt sich aber nur ganz schwach der Aspekt der verstärkten Übung bei einer veränderten Aufgabekultur in der Schule, um Fördern und Fordern in den vollständigen Auftrag der GTS zu stellen.

Die Balance der verschiedenen Aufgabentypen zu halten, verstärkt die Begründung eines „Aufgabenorientierten Unterrichts“. Die Differenzierung von Quantität und Qualität der Aufgaben erhöht voraussichtlich die Aufmerksamkeitssteuerung des Schülers in Schule und Unterricht, denn empirische Forschungsergebnisse weisen auf ein unterschiedliches Selbstkonzept hin.

Die Lehrkräfte vertreten ihre Ganztagschulen der „neuen Form“. Sie haben sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe eine überdurchschnittliche pädagogische Haltung und Urteilskraft hinsichtlich der didaktisch-methodischen Aspekte. Sie strengen sich an, eine ganzheitliche Bildung von Lehren, Lernen und Spielen zu ermöglichen. Die Perspektive einer Kulturellen Bildung ist erkennbar und weist hoffnungsvoll auf die Optimierung eines zukünftigen Schulprofils hin.

*Schüler* bemerken zur Aufgabe, dass sie zu kurzfristig im Unterricht gestellt wird und kritisieren so das Lehrverhalten. Überprüft werden die Aufgaben in der Regel, aber dass die Lehrenden auch verstärkt zuhause die Aufgaben kontrollieren, das wird verneint. Sie bemerken, dass kreative und produktive Aufgabentypen häufig fehlen. Von ihrem Selbstwertgefühl wird vor allem von den Grundschulern bezweifelt, ob die hausaufgabenlose GTS leistungssteigernd oder -hemmend ist.

Im Parameter der Lernzeit spiegeln sich die verschiedenen Lernanforderungen wider, die sich in der externen und additiven Erledigung der Aufgaben und der Rhythmisierung zeigen. Stimmt das Maß der durchschnittlichen Lernzeit bei der externen und additiven Aufgabenerledigung durchaus überein, so ist die verbleibende Restzeit für ungefähr ein Drittel der Schüler durchaus diskussionswürdig. Auffällig ist die festgelegte Rhythmisierung für die Aufgabenerledigung am Vor- und Nachmittag.

Zur Beantwortung der Leitfrage gibt es widersprüchliche Aussagen der Lehrkräfte und der Schüler, wobei an der Sekundarstufe das meiste Vertrauen zu einer Lösung dieser Problematik besteht. Die „neue Form“ muss zur Diskussion gestellt werden, ob sie in der Schulentwicklung einer Qualitätssicherung und -steigerung gewachsen ist. Denn eine GTS kann nur besser sein als eine Halbtagschule (HTS), wenn sie in der Struktur und Organisation mehr Chancen hat, die Schüler zu fördern und zu fordern. *Welche GTS könnte besser, attraktiver, erfolgreicher als die HTS der entsprechenden Schulart sein?*

Das *Selbstbildungspotenzial* zu entfalten, ist der Auftrag einer ganzheitlichen Bildung. Sowohl Schüler als auch Lehrer sind teilweise skeptisch, dass die Gestaltung eines Zeitmanagements für die volle Aufgabenerledigung gelingen kann.

Sie könnte von den Lehrkräften der Primarstufe und von den Schülern der Sekundarstufe erfolgreich gelöst werden. Es liegen Argumente vor, dass die GTS in neuer Form durch ein brüchiges Konzept nur solchen Anforderungen standhalten kann, die sie schon jetzt erreicht hat. Eine Steigerung hinsichtlich einer optimierten Qualitätsentwicklung und -sicherung ist nicht umsetzbar, weil diese GTS einen desintegrierten Schultag hat. Das Zeitmanagement bedingt die Restzeit der nicht erledigten Aufgaben. Von der starren Rhythmisierung wird vermutet, dass sie wenig geeignet ist, eine umfassende Vorbereitung für die länderübergreifenden Bildungsstandards und die Evaluation zu ermöglichen.

Die *Resilienz* kann sich nur entwickeln, wenn die Kinder und Jugendlichen erfolgreich die Krisen der Lebensabschnitte durchstehen. Mit der neuen Aufgabenkultur bietet sich ein anderes Konzept zur Schul- und Unterrichtskultur an, da die ganze Bandbreite der Aufgabentypen mit ihren Tätigkeiten erprobt und umgesetzt werden kann. Empirische Forschungen über den Aufbau von kumulativ geordneten Strukturen der Wissens- und Kompetenzformen sind daher weiterhin für die Selbst- und Lernwirksamkeit empfehlenswert.

Die Differenzierung der Aufgabenkultur für die schwachen und starken Schüler eröffnet einen Gütemaßstab, der individuell und psychosozial Schwerpunkte setzen kann, die für eine Stabilisierung des Selbstkonzeptes beitragen. Eine Chance dazu, die Aktivitäten des Vor- und Nachmittags in der gesamten Dramaturgie auszubalancieren, ermöglicht nur ein Curriculum des integrierten Schultages an der *voll gebundenen Ganztagschule*.

Das Zeit- und Raummanagement des integrierten Schultages beansprucht die Pflicht und Kür des Tages zu harmonisieren und über den Schultag hinaus, das Interesse zum Lernen und die Selbstwirksamkeit zu stärken. Vielfältige Lebens- und Lernformen der Aufgaben können erledigt werden, die nicht mehr als Hausaufgaben deklariert sind.

Die *ästhetisch-konstruktive Theorie* und das Unterrichtskonzept berücksichtigen Wissensformen und Kompetenzen von Aufgaben, die in einer *integrierten* und *additiven* Unterrichtsgestaltung bis hin zur Freizeitgestaltung gelöst werden könnten.

Es muss an der Vision festgehalten werden, dass die *externe* Aufgabenkultur nicht mehr zum Alltag einer Ganztagschule gehört, sondern eine Ausnahme ist. Das Konstrukt des „*Aufgabenorientierten Unterrichts*“ (AoU) weist deswegen auf Kurz- und Langzeitmethoden hin, die mit einer Rhythmisierung des Lernens, Lehrens und Spielens kombinierbar sind und die Lernbereitschaft des Schülers steigern könnten.

## Literatur

Appel, Stefan/Rutz, Georg <sup>5</sup>2005: Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts.

- Baumert, Jürgen u.a. 2001: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Becker, Georg E. 2004: Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi? Weinheim
- Becker, Georg E./Kohler, Britta 2002: Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim
- Derschau von, Dieter (Hrsg.) 1979: Hausaufgaben als Lernchance. München
- Drewelow, Horst 1969: Untersuchungen zur Hausaufgabenstellung in der allgemeinbildenden Schule der Deutschen Demokratischen Republik. Rostock
- Eigler, Gunther/Krumm, Volker 1972: Zur Problematik der Hausaufgaben. Über die Mitarbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klasse 5 bis 8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren. Weinheim
- Feiks, Dietger/Rothermel, Gerhard (Hrsg.) 1981: Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele. Stuttgart
- Feiks, Dietger 1992: Aufgabe in Schule und Unterricht. München
- Galke, Elke 1998: Hausaufgaben in der Realschule. Rahmenbedingungen – Empirische Untersuchung. Empfehlung für die Schulpraxis. Tübingen
- Girmes, Renate 2003: Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. In: Friedrich Jahresheft XXI, S. 6-11
- Haag, Ludwig 1991: Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie. Weinheim
- Hofe, Manfred/Sass, Christina 2006: Also, man würde lieber rausgehen, wenn viele Hausaufgaben zu machen sind. Motivationale Handlungskonflikte von Jugendlichen aus Elternsicht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 2, S. 122-133
- Höhmnn, Katrin u.a. (Hrsg.) 2007: Hausaufgaben an der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.
- Holtappels, Heinz Günter/Kliene, Eckhard u.a. (Hrsg.) 2007: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“. Weinheim u. München
- Ipfing, Heinz-Jürgen/Lorenz, Ulrike 1979: Schulversuche mit Ganztagsschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977, Mainz
- Keck, Rudolf W. 1978: Hausaufgaben – empirisch untersucht. Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagsschule. Forschungsprojekt: Integration Hausaufgaben in den Unterricht, Hannover
- KMK (Hrsg.) 2003: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn
- Kuhr, Willi/Dietz, Berthold 1960: Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. Ein Beitrag zur Methodik der Hausaufgaben (II. Teil). In: Schule und Psychologie, 7. Jg., S. 310-320
- Nilsson, Ilse 1995: Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht der Ganztagsschule. Münster
- Pulkkinen, Lea 2005: The organization of a school day in Finland and the concept of the „Integrated School Day“ in the MUKAVA-project. In: Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen, BMBF, Bd. 12, Berlin, S. 41-69
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.) 2005: Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen, BMBF, Bd. 12, Berlin
- Satow, Lars 2002: Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 174-191
- Schwemmer, Hilmar 1980: Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit. Paderborn
- Speichert, Horst 1980: Hausaufgaben sinnvoll machen. Anregungen zum Lernerfolg. Reinbek

- Speichert, Horst <sup>2</sup>1987: Praxis produktiver Hausaufgaben. Frankfurt/M.
- Trautwein, Ulrich u.a. 2001: Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematikunterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., S. 703-724
- Trautwein, Ulrich u.a. 2002: Verbessern Hausaufgaben die Leistung? Eine Mehrebenenanalyse der Mathematik im 7. Schuljahr. In: Contemporary Educational Psychology, S. 26-50
- Trautwein, Ulrich/Koeller, Olaf 2002: Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: Empirische Pädagogik, Heft 3, S. 285-310
- Trautwein, Ulrich/Koeller, Olaf 2003: Die Beziehung zwischen Hausaufgaben und Leistung – Immer noch sehr mysteriös. In: Educational Psychology Review, Heft 2, S. 115-145
- Trautwein, Ulrich/Kropf, Michaela 2004: Das Hausaufgabenverhalten und die Hausaufgabenmotivation von Schülern – Und was ihre Eltern darüber wissen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 4, S. 285-295
- Trautwein, Ulrich u.a. 2006: Anstrengung bei den Hausaufgaben im 5.-9. Schuljahr: Entwicklung, motivationale Antezedenten und die Beziehung zur Anstrengung im Unterricht. In: Child Development, Heft 4, S. 1094-1111
- Wagner, Petra 2005: Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Eine Typenanalyse. Münster
- Wahler, Peter u.a. 2005: Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München
- Wild, Elke 2004: Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 37-64
- Wittmann, Bernhard 1964: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen. Berlin
- Wolf, Norbert 2006a: Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU). In: rheinland-pfälzische schule, Teil 1, 57. Jg., Heft 7/8, S. 151-153
- Wolf, Norbert 2006b: Ästhetisch-konstruktive Theorie in der Allgemeinen Didaktik oder Von der Verkörperung der Bildung. In: rheinland-pfälzische schule, Teil 1, 57. Jg., Heft 10, S. 197-200
- Wolf, Norbert 2006c: Ästhetisch-konstruktive Theorie in der Allgemeinen Didaktik oder Von der Verkörperung der Bildung. In: rheinland-pfälzische schule, Teil 2, 57. Jg., Heft 11, S. 219-222
- Wolf, Norbert 2006/2007d: Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU). In: rheinland-pfälzische schule, Teile 2 u. 3, S. 243-246; S. 9-11; 57. Jg./58. Jg., Hefte 12, 1, 2, S. 29-32 ff.
- Wolf, Norbert, 2007e: Ganztagschule in der Entwicklung der Aufgabenkultur. In: Die Ganztagschule, 47. Jg., Heft 1, S. 16-31
- Wunder, Dieter 2006: Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz. Pädagogisch-didaktische Aspekte der konstituierenden Handlungsfelder der Ganztagschule in Angebotsform, PZ-Information 1, Bad Kreuznach

*Kerstin Clausen, Mathilde Kersting*

## **Mittagsverpflegung in Ganztagsschulen in Deutschland: Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte**

### **Einleitung**

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ des Bundes sollten im Zeitraum 2003 bis 2007 insgesamt 10.000 Ganztagsschulen neu eingerichtet und damit 25% aller Schüler erreicht werden (BMBF 2003). Innerhalb kurzer Zeit würde sich damit die Anzahl an Ganztagsschulen vervielfachen. Bis zum Jahre 2006 wurden allerdings erst knapp 6.000 Schulen mit einem Ganztagsangebot gefördert (BMBF 2006, 2).

Die Einrichtung eines Ganztagsbetriebs bringt neben strukturellen und pädagogischen Änderungen für zahlreiche Schulen die neue Herausforderung mit sich, den Schülern mittags eine Mittagsmahlzeit anzubieten. Bisher wird der Stellenwert der Mittagsverpflegung in vielen Schulen noch gering geschätzt (Lülfes & Spiller 2006, 16). Der Bundesverband der Verbraucherzentralen der Länder fordert deshalb, die Qualität des Essens und die Ernährungsbildung zum „Top-Thema“ zu machen (VZ-BV 2007).

Eine gesunde Ernährung ist für die geistige und körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern wichtig. Die Gesundheit der Kinder hat sich in den letzten Jahren nicht verbessert. Von 1985 bis 1999 ist die Anzahl übergewichtiger Kinder und Jugendlicher um 50% gestiegen und liegt bei 15%, die Anzahl adipöser (fettleibiger) Kinder und Jugendlicher liegt bei 6% und hat sich somit verdoppelt (Kurth & Schaffrath 2007, 739).

Mit dem Angebot einer ausgewogenen Mittagsverpflegung bietet sich den Schulen die Chance, einen speziellen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention zu leisten. Die jahrelange Betreuung der Kinder in der Schule kann in idealer Weise genutzt werden, um gesunde Ernährung am praktischen Beispiel der Mittagsverpflegung anzubieten (Verhältnisprävention) und durch Wissensvermittlung im Unterricht zu ergänzen (Verhaltensprävention).

In dem Präventionskonzept der Optimalen Mischkost leistet jede Mahlzeit des Tages einen spezifischen Beitrag an der Gesamtzufuhr von Energie und Nährstoffen.

So kann die warme Mahlzeit nicht ohne weiteres durch andere kalte Mahlzeiten ersetzt werden. Der Zusammensetzung einer warmen Mahlzeit sollte besondere Aufmerksamkeit gegeben werden. Von dem Angebot einer gesunden Mittagsverpflegung können alle Kinder profitieren, auch aus Bevölkerungsgruppen, die mit sonstigen Gesundheitsangeboten schwer zu erreichen sind wie Migranten, in denen ernährungsmitbedingte Erkrankungen wie Adipositas häufiger auftreten als in höheren sozialen Schichten (Kurth & Schaffrath 2007, 740).

Bisherige Vorgaben der Bundesländer für das Mittagessen in Schulen bleiben mit wenigen Ausnahmen (z.B. Berlin, geplant Brandenburg) vage und schreiben bestenfalls vor, dass ein „warmes Mittagessen“ oder ein „Mittagessen“ angeboten werden soll (VZ-BV 2007). Die Konkretisierung bleibt dem Schulträger überlassen. Länderübergreifende Rahmenrichtlinien beschränken sich auf Empfehlungen für den Speiseplan und einige Kriterien für die Lebensmittelauswahl (BMELV 2005).

Inzwischen gibt es zahlreiche regionale und auch überregionale Initiativen und Aktionen mit dem Ziel, die Mittagsmahlzeit in Schulen zu verbessern. Diese Aktivitäten und manche „Leuchtturmprojekte“ dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass in zahlreichen anderen Schulen die Mittagsverpflegung nicht zufriedenstellend ist. Eine Umfrage bei Kindern in Offenen Ganztagsgrundschulen in Düsseldorf ergab, dass 30% der Kinder Kritik am Mittagessen üben, 41% ‚selten‘ oder ‚gar nicht‘ satt werden und dass über 50% der Kinder das Essen ‚gar nicht‘ oder ‚selten‘ schmeckt (Barz, 51). Eine weitere Umfrage bei Schülern der 1. bis 13. Klasse aus dem Jahre 2005 zeigte, dass die Schüler insgesamt zwar zufrieden mit der Mittagsverpflegung waren, aber trotzdem 66% eine weitere Verbesserung des Essensangebots wünschten (ZMP 2005, 56, 107). Eine dritte Umfrage bei knapp 2000 Ganztagschülern zeigte dagegen eine große Unzufriedenheit mit der Schulverpflegung, insbesondere mit dem Geschmack und der Qualität des Essens (Lülfes & Spiller 2006, 6, 15).

Die nachfolgenden Ausführungen sollen einen Überblick über die Situation der Mittagsverpflegung in Deutschland geben und aufzeigen, welche Ernährungskonzepte und -maßnahmen sinnvoll sind.

## Situation der Mittagsverpflegung in Schulen

Aktuelle Untersuchungen zur Qualität der Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in Deutschland sind rar und beschränken sich zumeist auf Befragungen der Schüler zu ihren Einstellungen zur Mittagsverpflegung (ZMP 2005, Lülfes & Spiller 2006, VZ Brandenburg 2005) oder sie sind regional begrenzt (Peinelt 2005, Clausen 2006, 2007). Die letzte vom Bund in Auftrag gegebene Studie zur Versorgungssituation in Schulen in Deutschland liegt über 20 Jahre zurück (EB 1992, 55, BFEL 1995).

Untersuchungen zum Mittagsangebot in Kindertagesstätten etwa zehn Jahre später fanden die gleichen Schwächen im Speisenangebot wie in den Schulen (Clausen 2003). Diese sind somit nicht auf die zu versorgende Altersgruppe beschränkt.



Hinsichtlich des Speisenangebotes zeigte sich, dass zu häufig Fleischgerichte angeboten wurden und zu selten vegetarische Gerichte oder Gemüse. Es entsteht der Eindruck, dass die Küchen überwiegend die bei Schülern beliebten Speisen anbieten, während Gerichte mit reichlich Gemüse und vegetarische Speisen, die mehr Experimentierfreude erfordern, seltener auf dem Speiseplan stehen (ZMP 2005, 69). Da die Nachfrage auch durch das Angebot gesteuert wird, ist bei einem häufigeren Angebot von gemüsehaltigen Gerichten auch ein höherer Verzehr zu erwarten.

Untersuchungen von Rezepten zeigten, dass die Mittagessen vielfach zu fettreich waren bzw. zu viele tierische Fette enthielten und zu ballaststoffarm waren (Clausen 2003).

Die Speisepläne in Kindertagesstätten ließen nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf die ernährungsphysiologische Qualität der Mittagessen zu. Von 201 Kindertagesstätten wurden Speisepläne und Rezepte ausgewertet. Die Speisepläne wurden anhand der auf der Optimierte Mischkost basierenden sog. „Bremer Checkliste“ bewertet. Die Rezepte wurden anhand der Nährstoffdichten als Maß für die ernährungsphysiologische Qualität mit den Nährstoffdichten der warmen Mahlzeit der Optimierte Mischkost verglichen. Nur bei knapp der Hälfte der Kindertagesstätten entsprach die Speiseplanqualität auch der ernährungsphysiologischen Qualität bzw. der Rezeptqualität. Bei der anderen Hälfte waren entweder die Speisepläne befriedigend, aber die Rezepte unbefriedigend, oder es verhielt sich umgekehrt (Clausen 2003, 67).

Kindertagesstätten, die ihre Mittagsmahlzeit durch eine Fernküche warm angeliefert bekamen, waren überwiegend unzufrieden und wünschten sich ein anderes Verpflegungssystem (Clausen 2003, 85ff). Befragungen bei Ganztagsschülern zeigten hingegen keinen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Schüler mit der Mittagsverpflegung und dem Verpflegungssystem (Lülfes & Spiller, 2006, 12).

Studien fanden Teilnahmequoten an der Schulverpflegung zwischen 20 und 90%. Hohe Teilnahmequoten fanden sich durchweg bei den Grundschulern, für ältere Schüler scheint das Angebot nicht mehr attraktiv genug, sie essen entweder gar nicht zur Mittagszeit oder versorgten sich selbst (ZMP 2005, 46). Im Bundesland Brandenburg, in dem das Angebot eines warmen Mittagessens lt. Schulgesetz vorgeschrieben ist, nehmen im Durchschnitt nur 40% der Schüler und 20% der Lehrkräfte an der Mittagsspeisung teil (VZ-Bb 2006).

Das Meinungsbild von Ganztagsschülern zu der Mittagsverpflegung in ihrer Schule ist gemischt. Bei einer Befragung von über 500 Ganztagsschülern der 1. bis 13. Klassen bewerteten über 50% das warme Mittagessen in der Schule als ‚gut‘ oder ‚richtig gut‘, 75% waren mit dem Geschmack ‚richtig gut‘ oder ‚gut‘ zufrieden, 59% mit dem Aussehen und 67% mit der Portionsgröße. Bemängelt wurden insbesondere lange Wartezeiten bei der Essensausgabe und die fehlende ‚Gemütlichkeit‘ im Speiseraum (ZMP 2005). Auch wenn in dieser Befragung das Essensangebot

bei den Schülern eine überwiegende Akzeptanz erfährt, hatten nahezu alle Schüler Vorschläge für eine Optimierung der Mittagsverpflegung. An erster Stelle stand der Wunsch nach Verbesserung des Essensangebotes (66%), 28% wünschen sich mehr Selbstbestimmung, mehr Flexibilität und eine größere Auswahl, vor allem die älteren Schüler, 26% wünschen sich mehr spezielle Essensangebote wie Pommes Frites, Pizza, Nudeln, Hamburger.

In der Befragung von Ganztagschülern in weiterführenden Schulen erhielt die Schulverpflegung insgesamt eine befriedigende Bewertung von 3,19 auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft). Insbesondere das Angebot und der Geschmack wurden als schlecht bewertet (Lülfes & Spiller 2006, 8). Auf die Zufriedenheit der Schüler hatte der Faktor „Geschmack und Qualität des Essens“ den größten Einfluss neben „Gestaltung der Kantine“ und „Service und Organisation“ (Lülfes & Spiller 2006, 15).

Allgemein zeigen Studien vom Alter abhängige Bewertungen. Jüngere Schüler sind durchweg zufriedener mit der Mittagsverpflegung als ältere Schüler, was sich auch in geringeren Teilnahmequoten der älteren Schüler widerspiegelt. Von älteren Schülern werden häufiger Wünsche nach mehr Flexibilität, Selbstbestimmung und anderem Angebot genannt. Um bei älteren Schülern eine höhere Akzeptanz zu erreichen, scheinen spezielle Angebote und Maßnahmen notwendig zu sein.

Der Geschmack ist für über 90% der Schüler das Wichtigste beim Mittagessen (ZMP 2005, 66). Entsprechend groß ist der Einfluss vom Geschmack auf die Zufriedenheit der Schüler (Lülfes & Spiller 2006, 15). Wenn die Schüler Reste auf dem Teller liegen lassen, wird der Geschmack von über 80% als Grund dafür angegeben (Pelzer, 2003, 77).

Vom Forschungsinstitut für Kinderernährung wurden Rezepte für das Schulessen nach ernährungsphysiologischen Kriterien optimiert, die dann in den Küchen auf praktische Handhabbarkeit getestet und von Schülern geschmacklich bewertet wurden (Clausen et al. 2006, 135, Clausen & Kersting 2007).

In einer Studie in Ganztagsgrundschulen in Dortmund wurden die Rezepte des Caterers nach den Kriterien der Optimierten Mischkost optimiert. Vor allem wurden die Fleischmengen verringert, die Mengen von Gemüse und Beilagen erhöht und die Fettqualität wurde verbessert. Es wurde darauf geachtet, die geschmackliche Akzeptanz möglichst zu erhalten. Sowohl die herkömmlichen als auch die optimierten Rezepte wurden von den Schülern geschmacklich bewertet. In 8 von 11 Speisengruppen wie z.B. Fleisch, Gemüse oder Beilagen erhielten die optimierten Rezepte bessere Bewertungen als die herkömmlichen Rezepte (Clausen et al. 2006, 135) (s. Tab. 1).

Ein weiterer ähnlich aufgebauter Praxistest wurde bundesweit in weiterführenden Schulen in Hamburg, Gotha und Kirchheim-Boland (Rheinland-Pfalz) mit langjähriger Ganztags Erfahrung durchgeführt. Hier wurden die optimierten Rezepte von den Köchen in ihren Großküchen zubereitet und von insgesamt mehr als 1.000

*Tabelle 1: Geschmacksbewertung der Speisengruppen durch Grundschüler vor und nach der Optimierung (Dortmund)*

Speisengruppe	Rezepte	
	herkömmlich	optimiert
Auflauf	2,00	1,42*
Salat	1,57	1,22*
Obst	1,29	1,04*
Fisch	1,65	1,42
Fleisch in Soße	1,34	1,19
Gemüse	1,79	1,58
Suppe/Eintopf	1,74	1,55
Soße	1,61	1,49
Fleisch ohne Soße	1,48	1,50
Beilagen (Kartoffeln, Nudeln, Reis)	1,40	1,43
Brot/Brötchen	1,14	1,20

\*  $\chi^2$ :  $p \leq 0,05$  zwischen den Gruppen ‚herkömmlich‘ und ‚optimiert‘

Werte: 1 = ‚sehr gut‘ bzw. ‚zufrieden‘, 2 = ‚weder schlecht noch gut‘,

3 = ‚schlecht‘ bzw. ‚nicht zufrieden‘

Schülern im Alter von 10–18 Jahren geschmacklich bewertet. Dabei wurden zunächst zwei Wochen lang die herkömmlichen Rezepte und anschließend zwei Wochen lang die optimierten Rezepte angeboten (Clausen, in Druck; FKE 2006)<sup>2</sup>.

Dabei konnten die optimierten Rezepte im Vergleich mit den gewohnten Rezepten durchaus mithalten. Die herkömmlichen Mittagsmahlzeiten erhielten im Durchschnitt eine Bewertung von 2,19, die optimierten Rezepte von 2,58. Dieses erfreuliche Ergebnis war nicht von vornherein zu erwarten, da die Schüler während zwei Wochen täglich mit neuen Zubereitungsvarianten konfrontiert wurden.

Wenn neue Lebensmittel bei Kindern eingeführt werden, muss die so genannte Neophobie, d.h. die Skepsis gegenüber unbekannten Lebensmitteln berücksichtigt werden (Pliner et al. 1993, 111). Die Neophobie kann durch wiederholtes Anbieten in positivem Kontext überwunden werden (Birch et al. 1982, 358, 1987b, 171). Auch das Kombinieren von Bekanntem mit Unbekanntem scheint erfolgversprechend (Birch et al. 1998, 294).

In den Studien des FKE an Grundschülern wurden Mischungen aus Vollkornnudeln mit hellen Nudeln bzw. Parboiled Reis mit Vollkornreis mehrheitlich besser bewertet als die bekannten hellen Produkte. In anderen Geschmackstests bei Schülern in Dortmund konnten die Schüler Vollkornprodukte von den bekannten

hellen Produkten weniger unterscheiden, wenn sie beide mit verbundenen anstatt mit offenen Augen verkosteten (Henne et al. 1999, 16).

Kinder im Grundschulalter sind hinsichtlich ihrer Geschmackspräferenzen noch relativ flexibel. In dieser Altersphase kann auch der Einfluss von Erwachsenen als positiver Verstärker wirken. Ab dem Alter von etwa zwölf Jahren verliert er dagegen an Bedeutung (Hill 2002, 264). Bei älteren Schülern sind die Gewohnheiten schon mehr gefestigt, so dass bei Neuerungen des Essensangebotes zusätzliche Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz sinnvoll sind.

## Konzepte für die warme Mittagsmahlzeit in Schulen

Die wenigen bisher existierenden Richtlinien der Länder für die Schulernährung bleiben hinsichtlich der ernährungsphysiologischen Kriterien vage bzw. berücksichtigen solche gar nicht (VZ-BV 2007). Die Schulen sind diesbezüglich sich selbst überlassen. Dabei stehen ihnen Materialien von unterschiedlichen Organisationen zur Verfügung (BMELV 2005, VZ-NRW 2005). Auch Angebote im Internet sowie bundesweite Kampagnen und Beratungsangebote sind verfügbar (z.B. [www.schuleplussessen.de](http://www.schuleplussessen.de)). Zumeist wird in diesen Empfehlungen Bezug auf die Optimierte Mischkost genommen.

### *Die Optimierte Mischkost*

Das Konzept der Optimierten Mischkost, kurz optimiX, wurde vom Forschungsinstitut für Kinderernährung Dortmund (FKE) für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen entwickelt und evaluiert. In diesem Konzept werden die wissenschaftlichen Empfehlungen für die Zufuhr von Energie und Nährstoffen und für die Prävention ernährungsmitbedingter Krankheiten in lebensmittel- und mahlzeitenbezogenen Empfehlungen umgesetzt (Kersting et al. 2005). Es erfüllt auch die internationalen Standards für die Entwicklung lebensmittelbezogener Ernährungsempfehlungen (FAO 1998).

Basis der Optimierten Mischkost sind 7-Tage-Speisepläne mit genauen Angaben von Art und Menge der Lebensmittel für die Referenzgruppen der 4-6-jährigen Kinder und der 13-14-jährigen Jugendlichen (FKE 2005). Die in den Speiseplänen verwendeten Lebensmittel werden zu 11 Lebensmittelgruppen zusammengefasst.

Mit diesen detaillierten Speiseplänen konnte die Zufuhr von Energie und Nährstoffen evaluiert werden und es zeigte sich, dass bei Kindern und Jugendlichen in allen Altersgruppen bei altersgemäßer Energiezufuhr auch die Referenzwerte für die Nährstoffzufuhr erreicht werden (DACH 2000, Kersting et al. 2005, 401)

Die Empfehlungen für das Mittagessen in der Optimierten Mischkost wurden in letzter Zeit noch mehr auf die Gemeinschaftsverpflegung in Kindertagesstätten und Schulen zugeschnitten (FKE 2006).

Eine ausgewogene Zusammenstellung der Menüs im Speiseplan für das Mittagessen ist eine Voraussetzung dafür, dass sich die Mahlzeiten im Laufe einer Woche in bestmöglicher Weise ergänzen und die Lebensmittel- und Nährstoffempfehlungen für das Mittagessen erreicht werden. Eine Hilfestellung hierbei bietet die aus optimiX abgeleitete „Checkliste für die Erstellung und Beurteilung eines Speiseplanes“ (Tab. 2). Die Häufigkeiten der Speisen in dieser Checkliste sind als Anhaltswerte zu verstehen.

*Tabelle 2: Checkliste für die Erstellung und Beurteilung eines Speiseplanes gemäß optimiX (angegeben sind die Häufigkeiten von Speisen für einen Zeitraum von 2 Wochen bzw. 10 Essenstagen)*

<b>Speisen</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Beispiele</b>
<b>Täglich ...</b>		
„Sättigendes“      Vorschlag	4 mal Kartoffeln 2 mal Vollkornreis 2 mal Vollkornnudeln 1 mal Hülsenfrüchte 1 mal freie Wahl	pur, Püree, Eintopf pur, Püree, Eintopf pur, als Auflauf im Eintopf
Gemüse/Rohkost      Vorschlag	4 mal Rohkost 6 mal freie Wahl	
<b>und außerdem ...</b>		
3-4 mal Fleisch      Vorschlag	2 mal separat 2 mal in Soße	Schnitzel, Hähnchenschenkel Hacksoße, Gulasch, Eintopf
1-2 mal Fisch      Vorschlag	1 mal fettreich	Heringsstippe, Lachs
1 mal Ei oder 1 mal süßes Hauptgericht		Apfel-Quark-Auflauf, Milchreis
<b>und nicht vergessen ...</b>		
3-5 mal vegetarisches Gericht	„Sättigendes“ und Gemüse	Getreide-Gemüse-Pfanne, Kartoffel-Gemüse-Auflauf, Risotto mit Quarkdip, Spaghetti mit Gemüse- Bolognese

Ein Nachtisch ist in optimiX nicht erforderlich. Die notwendigen Nährstoffe werden mit der Hauptspeise geliefert. Wenn dennoch ein Nachtisch angeboten werden soll, eignen sich Frischobst und Obstsalat oder eine kleine Portion selbst angerührte, sparsam gesüßte Obst-Milch-Speise. Bei Verpflegung durch eine Fernküche ist Obst

oder Obstsaft als Nachtisch an manchen Tagen sinnvoll, um die unvermeidlichen Verluste an Vitaminen durch das Warmhalten auszugleichen.

### *Lebensmittelmenge und -qualität*

Neben einer ausgewogenen Zusammenstellung des Speiseplanes sind Art und Menge der Lebensmittel maßgeblich für die Qualität der Mittagsmahlzeit. Die Anbau- und Produktionsmethode ist kein vorrangiges Kriterium für die Lebensmittelauswahl in der Optimierten Mischkost, denn die ernährungsphysiologische Qualität von konventionellen und Bio-Lebensmitteln unterscheidet sich nicht nennenswert (BFE 2003, 46, BGVV 1995, 22).

Die in Tabelle 3 dargestellten Lebensmittelmengen für das Mittagessen können als Kalkulationsgrundlage herangezogen werden. Die Lebensmittelmengen orientieren sich am durchschnittlichen Energiebedarf von Kindern und Jugendlichen in den

*Tabelle 3: Anhaltswerte für die Lebensmittelmengen (g/Tag bzw. 5 Tage) in der Mittagsmahlzeit in optimiX für ausgewählte Altersgruppen sowie Energiegehalt und Portionsgröße*

g pro Tag (5 Tage)	7-9 Jahre	10-12 Jahre	13-14 Jahre Jungen <sup>1</sup>
Getränke	250 (1250)	280 (1400)	350 (1750)
Kartoffeln/Nudeln/Reis (gegart)	220 (1100)	270 (1350)	330 (1650)
Hülsenfrüchte (gegart)	11 (55)	13 (65)	20 (100)
Gemüse, Rohkost <sup>2</sup>	150 (750)	170 (850)	200 (1000)
Fleisch	30 (150)	35 (175)	45 (225)
Fisch	75 g/Woche	90 g/Woche	100g/Woche
Fette, z.B. zum Braten, in Soße	10 (50)	12 (60)	15 (75)
Ei (1 Ei = 55 g)	10 (50)	12 (60)	15 (75)
Brot, z.B. zur Suppe	8 (40)	10 (50)	14 (70)
Obst, z.B. im Auflauf	8 (40)	10 (50)	14 (70)
Milch/-produkte, z.B. in Soße, Auflauf	11 (5)	13 (65)	20 (100)
Süßes, z.B. in süßen Hauptspeisen	8 (40)	10 (50)	13 (65)
Sonstiges (z.B. Mehl in Soße)	11 (55)	13 (65)	20 (100)
Portionsgröße (ohne Getränk)	480 g	600 g	750 g
Energiegehalt	480 kcal	600 kcal	750 kcal

1 für die 13-14-jährigen Mädchen gelten die gleichen Empfehlungen wie für die 10-12-jährigen

2 Rohkostmengen können um 1/3 geringer sein

jeweiligen Altersgruppen bei einer mittleren körperlichen Aktivität. Für jüngere oder ältere Kinder müssen die Lebensmittelmengen an den altersabhängigen Energiebedarf angepasst werden. Entsprechende Angaben finden sich in der Broschüre „Empfehlungen für das Mittagessen in Kindertagesstätten und Ganztagschulen“ des FKE (FKE 2006).

Die warme Mittagsmahlzeit in optimiX liefert etwa 25% der täglichen Energiezufuhr. Bei den Lebensmitteln in dieser Mahlzeit haben Kartoffeln/Nudeln/Reis und Hülsenfrüchte den größten Anteil gefolgt von Gemüse oder Rohkost. Fleisch sollte es etwa dreimal pro Woche geben, Fisch etwa einmal pro Woche. Als Zubereitungsfett ist Rapsöl wegen seines ausgewogenen Fettsäuregehaltes zu empfehlen. Zu jeder Mittagsmahlzeit gehört ein energiefreies bzw. -armes Getränk (Abb. 1). Der Zugang zu einwandfreiem Trinkwasser kann den Schülern durch Aufstellung eines leitungsgelinkten Trinkwasserspenders erleichtert werden.

Abb. 1: Pyramide Mittagsmahlzeit



### Rezepte – je konkreter umso besser

Je konkreter Empfehlungen für die Mittagsmahlzeit sind, umso eher ist gewährleistet, dass diese auch im erwünschten Sinne in die Praxis umgesetzt werden, insbesondere von wenig erfahrenen Küchenkräften.

Rezepte geben solch detaillierte Anweisungen für die Zusammensetzung und Zubereitung von Mahlzeiten. Deshalb wurden die vom FKE ernährungsphysiologisch optimierten, küchentechnisch und geschmacklich erprobten Rezepte für das Mittagessen in Schulen in einem Ordner veröffentlicht und durch Wochen- und Tagesspeisepläne ergänzt (FKE 2006a). Die Rezepte lassen ausreichend Spielraum zur Berücksichtigung der Bedingungen und Gewohnheiten vor Ort und zur Umsetzung eigener Ideen, ohne dass die ernährungsphysiologischen Anforderungen vernachlässigt werden.

Damit stehen erstmals wissenschaftlich begründete, praktisch bewährte und konkrete Empfehlungen zur Verfügung, die als Standards für das Mittagessen in Schulen eingesetzt werden können.

Diese Rezeptsammlung ergänzt und vertieft die bestehenden Rahmenrichtlinien für das Schulessen. Sie kann Küchen und Schulen bei der Neueinrichtung eines Ganztagsbetriebs helfen oder dazu dienen, das bisherige Essensangebot zu überdenken. Sie eignet sich auch als Argumentationshilfe bei Verhandlungen zwischen Essensanbieter und Schule und als Standard für die ernährungsphysiologische Qualität des Essens im Rahmen von Leistungsanforderungen, die z.B. von Bundesländern oder Schulträgern erarbeitet werden.

Um Ernährungskonzepte noch besser als bisher auf die Bedürfnisse und Probleme der Schulen abzustimmen, wäre eine bundesweite Situationsanalyse der Mittagsverpflegung vergleichbar der KESS-Studie wünschenswert.

### Anmerkungen

- 1 Mit Förderung durch die IKK Westfalen
- 2 Mit Förderung durch die Nestlé Deutschland AG

### Literatur

- Barz, Heiner u.a. 2007: Evaluation von Ganztagsgrundschulen am Beispiel Düsseldorf. In: Jahrbuch Ganztagschule 2007. Schwalbach/Ts.
- BFE – Senat der Bundesforschungsanstalten 2003: Bewertung von Lebensmitteln verschiedener Produktionsverfahren. Statusbericht 2003. URL: [http://www.bmvel-forschung.de/index.cfm?uuid=0003A7A7C7DE1ED4AFFB6520C0A8E066&cand\\_uuid=000E3283F08A1FE2A86E6521C0A8D816&show\\_long=1](http://www.bmvel-forschung.de/index.cfm?uuid=0003A7A7C7DE1ED4AFFB6520C0A8E066&cand_uuid=000E3283F08A1FE2A86E6521C0A8D816&show_long=1). Zugriff: 13.03.2007.
- BGVV – Bundesinstitut für gesundheitlichen Verbraucherschutz und Veterinärmedizin 1995 jetzt: BfR Bundesinstitut für Risikobewertung: Bio-Lebensmittel auf dem Prüfstand – Ökologisch und konventionell erzeugte Lebensmittel im Vergleich. Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003: Verwaltungsvereinbarung Investitionsvereinbarung „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007. URL: [http://www.bmbf.de/pub/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf). Zugriff: 13.03.2007.
- BMELV – Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz 2005: Rahmenkriterien für das Verpflegungsangebot in Schulen. In Zusammenarbeit mit der



- Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE), dem Ökologischen Großküchenservice (ÖGS) und den Verbraucherzentralen. Bonn.
- DACH: Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Österreichische Gesellschaft für Ernährung (ÖGE), Schweizerische Gesellschaft für Ernährungsforschung (SGE), Schweizerische Vereinigung für Ernährung (SVE) 2000: Referenzwerte für die Nährstoffzufuhr, 1. Aufl., Frankfurt/M.
- Clausen, Kerstin 2003: Ernährung in Kindertagesstätten in Deutschland – Untersuchungen zur Mittagsmahlzeit. Schwarzenbek.
- Clausen, Kerstin u.a. 2006: Optimierte Mischkost in Ganztagsschulen – Ernährungsphysiologische und sensorische Prüfung: Hauswirtschaft und Wissenschaft 3, S. 135-140.
- Clausen, Kerstin/Kersting, Mathilde 2007: Optimierte Mittagessen im Praxistest bei Schülern. Die Ganztagsschule 1/07
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung 1992: Pfau, C.: Schulverpflegung – Verpflegungsangebote in Ganztagsschulen (alter Bundesländer) in Ernährungsbericht 1992. Bonn, S. 55-60.
- FAO/WHO 1998: Report of a joint FAO/WHO consultation. Preparation and use of food-based dietary guidelines. WHO Technical Report Series 880. Geneva: WHO.
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung) 2005: optimiX Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen. FKE, Dortmund (Broschüre).
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung) 2006: Empfehlungen für das Mittagessen in Kindertagesstätten und Ganztagsschulen. FKE, Dortmund (Broschüre).
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung) 2006a: Rezepte für das Mittagessen in Schulen. FKE, Dortmund.
- Henne, Bettina u.a. 1999: Untersuchungen zur Akzeptanz von Vollkornprodukten bei Kindern und Jugendlichen. In: Proc Germ Nutr Soc 1, S. 16.
- Kersting, Mathilde u.a. 2005: Using the concept of Food Based Dietary Guidelines to develop an Optimized Mixed Diet (OMD) for German children and adolescents. Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition 40, S. 30-308.
- Kurth, Bärbel-Maria/Schaffrath, Rosario 2007: Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundesgesundheitsbl-Gesundheitsforsch-Gesundheitsschutz 50, S. 736-743.
- Lülfes, Frederike/Spiller, Achim 2006: Kunden(un-)zufriedenheit in der Schulverpflegung: Ergebnisse einer vergleichenden Schülerbefragung  
Url: [www.uni-goettingen.de/de/kat/download/8a93b7d0947b72f5c3cff62c33fbff46.pdf/Schuelerbefragung\\_final.pdf](http://www.uni-goettingen.de/de/kat/download/8a93b7d0947b72f5c3cff62c33fbff46.pdf/Schuelerbefragung_final.pdf). Zugriff: 28.02.2007
- Peinelt, Volker u.a. 2006: Schulverpflegung in Ganztagsschulen. Ernährung im Fokus 5-02/05, S. 38-46
- Pelzer Agata 2003: Analyse und Bewertung der Schulverpflegung in einer Großstadt in Nordrhein Westfalen. Diplomarbeit an der Hochschule Niederrhein.
- Pfau, Cornelia 1995: Zur Situation der Schulverpflegung in der Bundesrepublik Deutschland. Berichte der Bundesforschungsanstalt für Ernährung. Karlsruhe.
- Rumpold, Nadine 2005: Einführung der optimierten Mischkost „optimiX“ an zwei offenen Ganztagsgrundschulen in Dortmund: Erfassung und Optimierung der Mittagsmahlzeiten. Diplomarbeit. FH Münster.
- Verbraucherzentrale NRW 2005: Mittagsverpflegung in der Ganztagsgrundschule – Erste Schritte zu einem optimalen Angebot. Düsseldorf.
- VZ-B (Verbraucherzentrale Bundesverband) 2007: Tafel-Freuden? Das Essen an deutschen Schulen – Dossier zur Situation der Schulverpflegung in Deutschland. Berlin.
- VZ-Bb (Verbraucherzentrale Brandenburg) 2006: Nur jeder dritte isst mittags warm – Umfrage der Verbraucherzentrale zur Schulspeisung. Pressemitteilung 23.05.2006. URL: <http://www.vzb.de/UNIQ117385750925356/link227872A.html>. Zugriff: 13.03.2007.
- ZMP, Zentrale Markt- und Preisberichtsstelle GmbH 2005: Marktstudie ‚die Schulverpflegung an Ganztagsschulen‘. Bonn.

# Nachrichten

*Ralf Augsburg, Peer Zickgraf*

## **„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“**

### **Der 3. Ganztagsschulkongress am 22. und 23. September 2006**

Möglicherweise wird es eines Tages das „Haus der Ganztagsschulen“ heißen. Das inoffizielle Haus der Ganztagsschulen ist es bereits: das berliner congress center (bcc), ein auffälliges, modernes, aber zeitloses Haus, in dem sich regelmäßig jene Geister und Akteure treffen, die die Ganztagsschulen bundesweit gestalten.

Auch der dritte bundesweite Ganztagsschulkongress erfüllte die großen Erwartungen der über 1.300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, denn die Foren, Workshops, Ausstellungen und Vorführungen waren geprägt vom Geist der Partizipation und dem Bestreben, innovative Ideen für die Schulen vor Ort zu entwickeln. Zum 3. bundesweiten Ganztagsschulkongress haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und erstmals die Kultusministerkonferenz (KMK) am 22. und 23. September 2006 in das berliner congress centrum (bcc) am Berliner Alexanderplatz eingeladen. „Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten“ lautete das Motto des Kongresses.

Jedes Jahr lernen die Veranstalter etwas hinzu. So war es das Anliegen des 3. Ganztagsschulkongresses, mit seinen zehn Foren, 67 Workshops und der Reihe „Kooperation konkret“, dem Markt der Möglichkeiten sowie zahlreichen Vorträgen „noch mehr Praxiskompatibilität zu erreichen“, wie Anja Durdel von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung erläuterte: „In jedem Workshop sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Probleme schildern können und dann ganz konkreten Rat durch die Experten erhalten.“

### **Ungebremstes Interesse an Ganztagsschulen**

Dass der Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland von einem ungebremsten Interesse begleitet ist, brachte auch die DKJS-Vorsitzende Eva Luise Köhler in ihrer Eröffnungsrede zum Ausdruck: „Die Nachfrage nach Teilnahmeplätzen war fünfmal so hoch. Diese Tatsache und Ihr heutiges Erscheinen belegen das immense Interesse, das Fortkommen der Kinder positiv zu beeinflussen. Die Deutsche Kinder- und

Jugendstiftung zieht den Hut vor dem Engagement und dem Gestaltungswillen von Schulen.“

Und mit Bezug auf das Tagungsthema erläuterte Eva Luise Köhler: „Kooperationen sind kein Selbstzweck. Sie müssen flankiert sein durch Kontinuität, Loyalität, Selbstverantwortung und Vertrauen. Kontinuität ist wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler Vertrauen fassen können und Orientierung erhalten. Loyalität ist wichtig, weil man gemeinsame Werte auch nur durch eine gemeinsame Haltung vermitteln kann. Selbstverantwortung ist wichtig, weil erst sie das autonome Arbeiten in Teams ermöglicht, was für das zukünftige Berufsleben entscheidend sein wird. Das heißt auch, dass wir unseren Kindern etwas zutrauen. Und nur wenn wir Partnern vertrauen, können sie sich ganz entfalten.“

Die Lust an der Verschiedenheit, die durch ganz unterschiedliche Professionen und Personen in der Schule genährt werde, spiele dabei auch eine große Rolle: „Die Kinder genießen es auch mal, auf Menschen zu treffen, die aus anderem Holz geschnitzt sind“, so Eva Luise Köhler. Bildung sei ein Thema der gesamten Gesellschaft. Die DKJS-Vorsitzende wünschte sich noch mehr Unterstützung der Ganztagschulen: „In diesen Schulen können die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lerntempo finden, sie werden gepflegt, individuell gefördert und gut betreut.“

## Die Zukunft der Ganztagschulen nach 2009

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ute Erdsiek-Rave, würdigte die Zusammenarbeit von Bund und Ländern beim Ausbau der Ganztagschulen mit Hilfe des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB): „Die Ganztagschulen sind so erfolgreich, weil gemeinsam gehandelt wurde. Durch das IZBB wurde überall der Anstoß für eine Verlängerung der Schule in den Nachmittag gegeben, in jeder Hinsicht Reserven mobilisiert und innere Veränderungen angestoßen.“ Man müsse schon jetzt diskutieren, wie es nach dem Auslaufen des IZBB-Programms 2009 weitergehen solle, damit die bis dahin geleistete Arbeit „nicht einfach wegbreche“.

Mit der Ganztagschule solle keine Paukschule entstehen, sondern eine Schule, die umfassende Bildungskompetenz ermögliche, die leistungsorientiert sei und dennoch die gesamte Persönlichkeit bilde. Der Funke dazu springe von Schule zu Schule über, so die schleswig-holsteinische Bildungsministerin. Herausforderungen bestünden aber weiter: „Wie begeistere ich gerade Kinder aus bildungsfernen Familien, offene Angebote in den Ganztagschulen wahrzunehmen? Ausbaufähig ist die Kooperation mit Eltern und der Wirtschaft. Wünschenswert ist auch eine stärkere Zusammenarbeit der Ganztagschulen mit ihren eigenen Schülerinnen und Schülern – das Konzept muss ja schließlich von den Kindern und Jugendlichen akzeptiert werden, sonst bringt es nichts.“

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, wür-

digte den Kongress als Zeichen, dass in der Bildungslandschaft „viel in Bewegung geraten ist“. Sie freute sich darüber, dass Schulen Partner fänden und damit das Zeichen gäben, zusammen gute Schulen schaffen zu wollen: „Wie in anderen Lebensbereichen gilt auch hier: Innovatives entsteht da, wo sich verschiedene Partner zusammentun. Gemeinsam müssen wir das Bildungssystem so weiterentwickeln, dass jedes Kind und jeder Jugendliche seine Begabungen voll entfalten kann. Schule ist mehr als die Aneinanderreihung von Schulstunden, sie sei ein Teil der Lebenswelt der Kinder. Durch Musik, Tanz, Theater, Literatur und Bewegung entdeckten Kinder sich und ihre Möglichkeiten. „Dafür braucht Schule Partner“, betonte die Ministerin.

### „Studie zur Entwicklung der Ganztagsschulen“ (StEG)

Das Thema „Partner machen Schule“ prägte auch die Podiumsgespräche. Prof. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts München, nahm erste Tendenzen der Ergebnisse der vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchgeführten „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG“ vorweg. Bei dieser Studie evaluierten die Forschungsinstitute die Entwicklung an Ganztagsschulen durch die Befragung von rund 30.000 am Schulleben Beteiligten – Schüler, Lehrer, Eltern und Kooperationspartner. Laut Rauschenbach ist „die Welt der Kooperationen bunt und vielfältig, doch häufig hängt noch zu viel an einzelnen Personen wie der Schulleitung. Der Pioniergeist muss mittelfristig in Strukturen überführt werden, damit diese Kooperationen auf Dauer stehen“. Die Zufriedenheit mit der Kooperation sei größer, wenn die außerschulischen Partner aktiv auch am Vormittagsschulleben beteiligt würden. Ansonsten sei es oft mehr ein Neben-, denn ein Miteinander.

Angesichts der vielen hervorragenden Angebote, die sich Schulen in den Ganztagsunterricht holen könnten, dürfe man die Kinder und Jugendlichen nicht überfordern, mahnte indessen Christian Linden, Schulleiter der Grundschule Hillesheim in Rheinland-Pfalz. „Wir haben am Anfang super spannende und lebendige Angebote gemacht – es kamen Imker, Architekten und viele andere in unsere Schule. Aber insgesamt war das zu viel, den Kindern ging ihre Mitte verloren. Sie brauchen ständige und verlässliche Ansprechpartner.“ Linden riet daher zu einem „weniger ist mehr“.

### Themenforen und Regionale Foren

Im Anschluss an die Podiumsdiskussion, die die bekannte Fernsehmoderatorin Inka Schneider moderierte, und an der auch die Staatssekretäre von Rheinland-Pfalz, Michael Ebling, und Thüringen, Kjell Eberhardt, teilnahmen, ging der

Kongress mit sechs Foren in die gemeinsame inhaltliche Arbeit. Die Themen der Foren lauteten:

- *Forum 1* „Im Mittelpunkt der Mensch – Individuelle Förderung gemeinsam gestalten“,
- *Forum 2* „Methode Taktwechsel – Rhythmisierung als kooperative Aufgabe“,
- *Forum 3* „Nutzräume? Räume nutzen! Partner gestalten den Umbau mit“,
- *Forum 4* „Im Team zum Erfolg – Zusammenarbeit als pädagogische Chance“,
- *Forum 5* „Zentren der Gemeinde – Ganztagschulen als kommunale Entwicklungsaufgabe“,
- *Forum 6* „Innovation im Unterricht – Lernarrangements mit Partnern gestalten“.

Wie schon im vergangenen Jahr war der zweite Tag des Kongresses die Plattform der 16 Länder. Gegenwärtig haben 14 Regionale Serviceagenturen im Rahmen des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ die Aufgabe übernommen, für Beratung und Vernetzung der Ganztagschulen zu sorgen. Sie begleiten auch die vielfältigen Kooperationsprojekte vor Ort.

Mit der Einrichtung von fünf Regionalforen bot der Ganztagschulkongress die Möglichkeit, diese regionalen Schwerpunkte in Berlin den über 1.300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zugänglich zu machen. Viele unterschiedliche Modelle der Kooperation zwischen Schule und externen Partnern wurden diskutiert und im Hinblick auf Praxistauglichkeit geprüft. Die Themen der Foren lauteten:

- *Regionalforum 1* „Projekt Ganztagschule – Schulentwicklung in vier Ländern“ Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen,
- *Regionalforum 2* „Kooperation – eine Chance für mehr“ Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein,
- *Regionalforum 3* „Vom Kuchenbacken zur Steuerungsgruppe – Gelingende Schüler- und Elternbeteiligung“ Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen,
- *Regionalforum 4* „Kulturkooperationen – Wie die Königskinder zusammenkommen“,
- *Themenatelier* „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“.

Beratung und Vernetzung waren ein weiterer Bestandteil des Kongresses, der unter dem Programmpunkt „Kooperation konkret. Beratung und Unterstützung von Partnern für Schulen“ angeboten wurde. Dabei hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, sich in Einzel- oder Gruppengesprächen mit Verbänden, Organisationen oder Jugendbeteiligungsakteuren beraten zu lassen.

Traditionell findet der wissenschaftliche Austausch im Kuppelsaal des bcc statt. Dort moderierte Dr. Petra Gruner vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine wissenschaftliche Vortragsreihe, die renommierte Vertreterinnen und Vertreter der Ganztagschule aus Deutschland und Europa zusammenbrachte.

## Die Auswirkungen der Generationenfrage

So lenkte der Familienforscher Prof. Hans Bertram zum Auftakt der Vortragsreihe die Aufmerksamkeit auf die Generationenfrage und den demographischen Wandel: „Deutschland investiert mehr in die Besitzstände meiner Generation. Andere Länder investieren mehr in die nachwachsenden Generationen.“ Die Bundesrepublik gebe rund zehn Prozent des Bruttoinlandproduktes für das Gesundheitswesen aus und investiere somit überproportional in die Versorgung der älteren Generationen. Dem Land gehen die Kinder aus, doch die Investitionen für die „vorschulische Erziehung und Betreuung liegen europaweit hinten.“ Bertram fuhr fort: „Wir haben am traditionellen Familienmodell festgehalten“, obwohl die ökonomische Basis dafür, also der Dauerarbeitsplatz, zunehmend verschwinde. In Deutschland reiche das Einkommen des Hauptverdieners immer seltener aus, um eine Familie über die Runden zu bekommen.

Großstädtischen Ballungsräumen drohten zudem Probleme durch den Wegzug der bessergestellten Familien: die Zahl der deutschen Kinder nimmt ab und die der Migrantinnen und Migranten – mit einer (wissenschaftlich ausgedrückt) doppelt so hohen Reproduktion – nimmt deutlich zu. Dies habe Auswirkungen auf die Qualität von Schulen. Rein staatlich strukturierte Systeme könnten diese Probleme, die sich zur größten Herausforderung des Bildungssystems erwachsen, nicht mehr bewältigen. Deshalb sieht Bertram in der Neuorganisation der Ganztagsschule eine echte Chance. Die „Mischung aus Schule, professionellen Betreuern, Eltern und der Vielfalt der Kooperationspartner“ ist für ihn der richtungweisende Weg: „Die jungen Männer gehen dem Bildungssystem sonst verloren“, warnte der Familienforscher und federführende Autor des siebten Familienberichtes der Bundesregierung.

## Jenseits nationaler Grenzen

Ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen nehmen keine Rücksicht mehr auf nationale Grenzen. Die damit einhergehende Annäherung der Bildungssysteme in Europa, die derzeit im Rahmen der europäischen Hochschullandschaft stattfindet, verlangt von den Schulen perspektivisch eine stärkere internationale Ausrichtung. Schulen, wie die Sekundarschule Friedrichstadt in Wittenberg, die auf dem 3. Ganztagsschulkongress ihr pädagogisches Angebot vorstellten, greifen auch diese neuen Anforderungen auf, indem sie Schulpartnerschaften nach Dänemark und Tschechien pflegen. „Jede Lehrerin und jeder Lehrer bringt seine eigenen Kontakte ins Ausland ein“, sagt Ulrich Apel (Lehrer) mit Bezug auf die Schulpartnerschaften. Ein Blick auf viele andere Ausstellerschulen in Berlin bestätigte diesen Eindruck.

Überhaupt zeigten internationale Beispiele wie Frankreich, Schottland, Österreich oder Italien, deren Betreuungs- und Bildungssysteme im Rahmen der wissenschaftlichen Vortragsreihe eingehend beleuchtet wurden, den großen Stellenwert,

den die ganztägige Bildung und Betreuung im Zuge des demographischen und gesellschaftlichen Wandels einnimmt. Allen Ländern gemeinsam sind Phänomene wie die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, die Probleme bei der Integration von Migrantinnen und Migranten oder der anhaltende Geburtenrückgang.

## Die Zukunft der Ganztagsschulen: kooperative Modelle

Vor diesem Hintergrund und nicht zuletzt angesichts der PISA-Ergebnisse entwickeln diese Länder neue Schwerpunkte und Lösungsansätze für eine zentrale Zukunftsfrage ihrer Gesellschaft: die Bildung aller Kinder und Jugendlichen. Probleme können übrigens ungeahnte Chancen bergen: „Der Geburtenrückgang eröffnet uns große Chancen, wenn bei gleichbleibenden Investitionen in das Bildungssystem die Qualität für alle verbessert wird“, sagte Hans Bertram.

Die Zukunftsfähigkeit der Ganztagsschule in Deutschland sah der Familienforscher am ehesten gegeben, wenn sie sich an einem kooperativen Modell orientiere. Wie dicht geknüpft der Teppich des kooperativen Modells ist, wenn dabei gute Kooperationen zustande kommen, brachte Dr. Anja Durdel von der DKJS zum Ausdruck. Sie fasste die Diskussionen des ersten Kongresstages zusammen. Kooperation gelinge, wenn – wie das Beispiel „RHYTHM IS IT!“ zeige – „Begeisterung und Konzentration auf Prozesse“ entstehe. Eckpfeiler der Kooperation seien ferner die Teamarbeit. Diese brauche Dialog und Respekt, aber auch Mut zum Konflikt zwischen Partnern.

Lernende Schulen – so ein weiterer Eckpfeiler – brauchen lernende Kommunen und eine lernende Verwaltung: „Schulen und Kommunen brauchen gemeinsame Zielvereinbarungen und Qualitätsinstrumente.“ Dritter Eckpfeiler: Schule und Partner wachsen am ehesten zusammen, „wenn sie gut sind“. Vierter Eckpfeiler: Geförderte Ganztagsschulen sollten nur noch mit ganztagsspezifischen Lehrerarbeitsmodellen arbeiten dürfen: „Die Präsenzzeiten der Lehrerinnen und Lehrer sind der zentrale Zugang zum guten Ganztag.“ Vor diesem Hintergrund stellte sich eine der wichtigsten Fragen: Wie können die neu entstandenen Ganztagsschulen nach ihrem euphorischen Start den Erwartungen der Gesellschaft auf Dauer gerecht werden?

## Schülerinnen und Schüler vermitteln Partner an Ganztagsschulen

„Partner gesucht“: An der Stellwand hängt ein Korb mit zahlreichen ausgefüllten „Kooperations-Profilbögen“. „Trotz Vortragsreihe, trotz zahlreicher Foren“, so die Schülerin Claudia Schönsee, sei das Interesse bei allen Ländern sehr groß. Rund 70 ausgefüllte Bögen in eineinhalb Tagen haben die 130 Schülerinnen und Schüler der Servicestelle Jugendbeteiligung und des SV Bildungswerkes im Rahmen



des Programmpunktes „Kooperation konkret“ zusammengetragen. „Agentur für Schulbegleitung sucht Netzwerk für Schulberatung“, zwecks „Zusammenarbeit mit Kollegen aus anderen Bundesländern“, so der Wortlaut einer der vielen Kontaktanzeigen, den die orange gekleidete Schülertruppe entgegennahm.

Ein kulturelles Ausrufezeichen stand am Ende des 3. Ganztagsschulkongresses. Im abgedunkelten Saal schreiten die „Erde“ und die „Ozonschicht“ – dargestellt von einer Schülerin und einem Schüler – auf die Bühne zu: sie werden von einem unsichtbaren Phänomen in Bann gehalten, dem zerstörerischen FCKW. Jetzt strömen die jungen Tänzerinnen und Tänzer, die das FCKW verkörpern, auf die Bühne, bilden Molekülstrukturen, Polarstürme: eine globale Ökokatastrophe aufgeführt von 22 Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Kooperationsprojektes „OzonTanz“. Zwei Bremerhavener Schulen, die Tanzpädagogin Claudia Hanfgarn und das Alfred-Wegener-Institut für Ozon- und Meeresforschung haben dieser Aufführung ihr unverwechselbares Gesicht gegeben.

### Mit „OzonTanz“ gegen die Klimakatastrophe

Für solche kulturellen Projekte brauchen „die Lehrer aber die professionelle Unterstützung von außen“, so die Erkenntnis von Royston Maldoom: „Der Tanz hat eine körperlich-geistige Verwandlungskraft, weil er eine gesellschaftliche Kunstform ist, die mit allem arbeitet, was wir sind“, fügt der charismatische Tanzchoreograph aus England hinzu.

Maldoom ist durch den Film „RHYTHM IS IT!“ ein gefragter Experte für außerschulische Bildungsorte und kulturelle Bildung geworden. Sein „unerschütterlicher Glauben“ in das Tanzvermögen seiner Berliner Hauptschülerinnen und Hauptschüler und die gemeinsame Aufführung von Igor Strawinskys „Le Sacre du Printemps“ verhalfen ihm und dem Dirigenten Sir Simon Rattle zu einem bahnbrechenden Erfolg, der die kulturelle Bildung der Ganztagsschulen wohl nachhaltig beeinflussen wird. Maldooms am Subjekt orientierte Methode beinhaltet bedingungsloses Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler, die Vermittlung von Leidenschaft und Begeisterung an der Sache, das konsequente Einhalten der vereinbarten Regeln und nicht zuletzt den Einsatz für jeden Einzelnen. Von entscheidender Bedeutung ist aber der immerwährende Dialog, denn die Künstler müssen „die Sprache der Didaktiker und die Didaktiker die Sprache der Künstler verstehen“ lernen.

### „RHYTHM IS IT!“ und die Ganztagsschulen

Allerdings ist die Leuchtturmpolitik solcher Projekte wie „RHYTHM IS IT!“ für den Kulturwissenschaftler Dr. Wolfgang Zacharias erst dann sinnvoll, „wenn sie durch große Öffentlichkeit auch in die Fläche ausstrahlt“. Das Land Nordrhein-Westfalen hat diese Botschaft verstanden: um die kulturelle Bildung in die Fläche

zu tragen, möchte die Landesregierung ihren Kulturetat von 70 Mio. auf 140 Mio. Euro verdoppeln, denn die Ganztagsschule bietet eine „riesige Chance, dass Kultur und Schule zusammenkommen“, so der Staatssekretär für Kultur, Hans-Heinrich Große-Brockhoff.

Nach eineinhalb Tagen im inoffiziellen Haus der Ganztagsschule zog die Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) Heike Kahl ein positives Fazit der Veranstaltung: „Über 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind gekommen, viel mehr hätten kommen wollen. Dank an das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Dank an Ministerin Dr. Annette Schavan.“ Der Kongress sei im Hinblick auf den Stellenwert der Ganztagsschulen „eine bildungspolitische Instanz geworden“. Die Kontakte, Kooperationen und vielen Anregungen, die die über 1300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitnehmen, beleben jedoch den Schulalltag, und sie legen den Grundstein für fortwährende Innovationen des Bildungssystems.

*Rolf Richter, Georg Rutz*

## **Ganztagsschule – Herausforderung für ganzheitliches und anregendes Lernen**

**Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes vom  
1. - 3.11.2006 in der Hansestadt Bremen**

### **Vorbemerkung**

In Bremen besuchten vom 1.-3. November 2006 etwa 400 Pädagogen, Wissenschaftler, Eltern und auch interessierte Politiker den Ganztagsschulkongress. Schulen, Universitäten und viele andere bildungsrelevante Institutionen aus allen Bundesländern waren auf dem alljährlich stattfindenden Kongress vertreten. Die Tagungsstätte befand sich im Hotel Atlantic Universum, Wiener Str. 4, 28359 Bremen.

In den vergangenen Jahren erlebten die Ganztagsschulen in Deutschland einen deutlichen Entwicklungsschub. Viele deutsche Schulen befinden sich auf dem Weg zur Ganztagsschule. Im vierten Jahr des Investitionsprogrammes Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB) der Bundesregierung sind die Investitionen vielerorts sichtbar: Schulmensen, Bibliotheken, Freizeit- und Betreuungseinrichtungen mit Spielotheken, Werkstätten, Bewegungsräumen und andere für den Ganztagsbetrieb nützliche Einrichtungen sind entstanden.

Die erweiterte personelle und sachliche Ausstattung bildet eine wichtige – leider noch nicht befriedigend gelöste – Voraussetzung für die Entwicklung einer Ganztagsschule. Aber die grundsätzliche und pädagogische Aufgabe zeigt sich im Thema unseres Kongresses. Es gilt, die Ganztagsschule nicht als bloßes Betreuungsanhängsel der Halbtagschule, sondern als eigenständige, unserer gesellschaftlich veränderten Situation angepasste pädagogische Institution mit zeitlich und personell erweitertem und inhaltlich neu gestaltetem Schulleben zu verstehen.

In den bestehenden deutschen Ganztagsschulen und im benachbarten Ausland können die Schulplaner modellhafte Erfahrungen sammeln und daraus eigenständige Wege ableiten. Eine erfolgreiche Ganztagsschule ist eine Institution, die es einerseits vermag, Schülern/-innen das gesellschaftlich vereinbarte Wissen und alle nötigen Kompetenzen zu vermitteln und andererseits das Lernen stressfrei, abwechslungsreich, anregend und lebensbezogen zu gestalten. Dabei sind die Chancen und Probleme, die sich durch die erweiterte zeitliche Ausdehnung des Schultags ergeben, auch im Sinne einer neuen Lernkultur zu nutzen. Das heißt,

Schüler/-innen werden im Laufe ihrer Schulzeit zu altersgemäß fortgeschrittenen und selbstständigen, methodisch kompetenten Lernern, die am Ende ihrer Schulzeit den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts durch die ganzheitliche, alle Sinne anregende Ausbildung in der Ganztagschule gewachsen sind.

Im Programm des diesjährigen Kongresses fanden die Besucher dazu ein reiches Angebot an Vorträgen, Diskussionsforen und Workshops. Der Blick in die schulorganisatorische und unterrichtliche Praxis blieb nicht ausgespart: 20 Schulen unterschiedlicher Schularten und Konzeptionen waren im Programm als Besuchsschulen ausgewiesen. Sie luden die Teilnehmer des Kongresses zum Kennenlernen und zum fachlichen Gespräch ein.

## Eröffnung des Kongresses

Die Trommlergruppe „Drums“ – 4 Mädchen und 4 Jungen der Immanuel-Kant-Schule Bremerhaven – erfreuten zur Eröffnung des Kongresses die Teilnehmer/-innen mit unerwarteten lauten und leisen Rhythmen, erzeugt auf den verschiedensten hör- und sichtbaren, großen und kleinen Schlaginstrumenten. Mit Begeisterung und Hingabe erregten die Trommler beachtliche Aufmerksamkeit beim Publikum, das nach heftigem Beifall hellwach den Begrüßungsworten des Vorsitzenden unserer Gesellschaft, Direktor Stefan Appel und dem Präsidenten des Bremer Senats, Bürgermeister Jens Böhrensen, folgen konnte.

Direktor Stefan Appel, Kassel, hob die Aktivitäten der Stadt Bremen – und damit des nördlichsten Bundeslandes unserer Republik – in Sachen Ganztagschule hervor und begründete sie mit der wachsenden Einsicht, dass viele der beklagten Schulprobleme im bundesdeutschen Erziehungswesen offensichtlich nur mit Hilfe einer ganztägig organisierten Schule zu lösen seien. Leider setze sich diese Erkenntnis nur sehr langsam durch – und dies nicht in erster Linie aus gesellschaftlichen als vielmehr aus finanziellen, ideologischen und bürokratischen Gründen, die Direktor Appel mit sarkastischem Witz kommentierte. Immerhin verbreite sich die Ganztagschule bundesweit, sowohl als Antwort auf die für unser Land traurigen Ergebnisse der PISA-Studie, als auch auf Grund weit reichender Erkenntnisse, u. a. der, dass mehr Zeit zur Überwindung starrer Planungen den Heranwachsenden wirksamere Anregungen zu eigenen Aktivitäten und zur Entwicklung ihrer Interessen in Verbindung mit ihrer Lebensrealität gewährleisten kann.

Der Bremer Bürgermeister und Präsident des Senats, Jens Böhrensen, gab seiner Genugtuung Ausdruck, den Kongress in seiner Stadt begrüßen zu dürfen. Bremen sei bekannt als Stadt der Wissenschaften – dafür bürgten ausgezeichnete Universitäten und Hochschulen; Bremen gelte auch als erfolgreicher Wirtschaftsstandort und als Stadt, in der soziale Bedingungen aktiv gemeistert werden – die wachsende Zahl der Ganztagschulen im Lande sei Beweis dafür.

Einen wesentlichen Baustein zur Überwindung von Erziehungsschwierigkeiten

bilde die Einrichtung von Ganztagschulen, sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarbereich, die sich unter selbstverständlicher Beteiligung der Eltern entwickelt habe; sogar die Bremer Schülerversammlung sei, wie Herr Appel schon bemerkte, seit 15 Jahren Mitglied im Ganztagschulverband.

Der Bürgermeister wies noch auf den Empfang am Abend im Rathausaal hin, wo der Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen, Willi Lemke, die Tagungsteilnehmer/-innen begrüßen wird.

### Eröffnungsvortrag:

*Gehirnforschung für die Schule – ganzheitliches Lernen, eine Chance für die Ganztagschule, Prof. Dr. Gerhard Roth, Delmenhorst*

Professor Roth zeigte an optischen Darstellungen des Gehirnaufbaus die Funktionen und Wechselwirkungen der verschiedenen Teile des etwa 1,2-1,4 kg schweren Gehirns und stellte dabei fest:

- Das Studium der sehr komplizierten Vorgänge innerhalb des Gehirns führt zu Erkenntnissen, die für das Lernen von Bedeutung sind. So lässt sich ein deklaratives, emotionales und prozedurales Gedächtnis unterscheiden.
- Wichtig für den Lehrer zu wissen ist, dass sich Fakten, die gelehrt werden sollen, am besten im Gehirn der Schüler festigen, wenn sie in eindrucksvollen Situationen vermittelt werden.
- Folgende Grundfaktoren bestimmen die Aufnahmefähigkeit des Gehirns für den Lernstoff:
  - Vertrauensnotwendigkeit
  - Lernmotivation
  - Anschlussfähigkeit des Lehrinhaltes
  - zeitliche und inhaltliche Präsentation.

Professor Roth erklärte die Aufgabe der verschiedenen Partien des Gehirns und deren Billionen von Kontakten. Er unterschied Augenblicksgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis, intermediales Gedächtnis und Langzeitgedächtnis. Anhand von Lichtbildern zeigte er deren jeweiligen Sitz im Gehirn, und wies auf ihr schwer nachvollziehbares Zusammenwirken hin. Er konnte überzeugend darstellen, wie wichtig es außerdem ist, dass Fakten nicht sozusagen emotionslos und ohne Einbettung in emotionale Situationen vermittelt werden. Begeisterung für Lernen zu wecken ist dabei die vordringlichste Aufgabe.

„Emotionale Bewertung und Konditionierung“ und „Belohnungserwartungen wecken“ waren Empfehlungen, die der Referent seinen Zuhörern für eine hirngerechte Darbietung des Stoffes vermittelte. Das Gehirn liebt die Abwechslung! Deshalb: Umgebungssituationen fixieren und nicht zu lange an einem Teilbereich hängen bleiben; Mischung von Frontal- und Gruppenunterricht!

Fazit: ein lebendiger, interessanter, altersgemäßer, pädagogisch und methodisch

durchdachter abwechslungsreicher Unterricht regt das Gehirn an und fördert den Lernerfolg. Was allerdings dabei im Gehirn vorgeht, ist sehr kompliziert.

Aus der Zusammenfassung von Professor Roth ergibt sich:

Das Kurzzeitgedächtnis beruht auf physiologischen Veränderungen der synaptischen Übertragungseigenschaften. Das Kurzzeitgedächtnis ist deshalb generell instabil. Das Langzeitgedächtnis beruht auf strukturellen Veränderungen der synaptischen Übertragungseigenschaften, d.h. der Bildung neuer und der Veränderung oder dem Abbau vorhandener Synapsen. Es ist deshalb relativ stabil.

Der Übergang vom Kurz- zum Langzeitgedächtnis (Konsolidierung) ist ein langsamer, sich über viele Stunden und Tage hinziehender Prozess, der durch starke emotionale Einwirkungen gestört werden kann.

Alle Informationen werden in dem Teil des Gehirns aufgenommen, der als Hypocampus bezeichnet und über Synapsen sortiert und auf andere Gehirnregionen verteilt wird. Wie bei aller Tätigkeit fragt das Gehirn auch beim Lernen, ob sich der Aufwand lohnt. Deshalb spielt bewusst oder unbewusst die Belohnungserwartung eine große Rolle.

Belohnungen können sein: materielle Angebote, Lob und Anerkennung durch Lehrer, Eltern, Freunde usw., Aussicht auf Erfolg.

Alle Belohnungen haben Ausschüttungen von Stoffen mit positiver bzw. lustvoller Wirkung zur Folge.

Folgende Verständnishilfen bot der Referent seinen Zuhörern/-innen für pädagogische Aktivitäten, bei deren Planung Vorgänge im Gehirn berücksichtigt werden sollten:

- Das Wichtigste beim Lehren und Lernen läuft unbewusst ab und ist aktuell nicht oder nur schwer zu kontrollieren.
- Der Lehrende muss vertrauenswürdig und kompetent wirken.
- Ohne Motivation und Belohnungserwartung sind Lehren und Lernen schwer oder unmöglich.
- Aller Anfang ist schwer, es muss erst anschlussfähiges Wissen geschaffen werden. Dies erzeugt man z.B. durch Auswendiglernen und den Anschluss an die persönliche Lebenswelt.

Die von Professor Dr. Gerhard Roth vermittelten Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten des Lehrers/-in und den Vorgängen in den Gehirnen der Schüler/-innen gaben Anregungen, die gewonnenen Erkenntnisse weiter zu vertiefen und als Grundlage bei der Planung pädagogischer Maßnahmen zu berücksichtigen.

## Schulbesuche

Im Bundesland Bremen finden sich auf der Grundlage der aktuellen Politik eine große Anzahl von Schulen, die die Chance der Umwandlung in eine Ganztagschule in den letzten Jahren ergriffen haben. Als eines der wenigen Bundesländer erkannte

Bremen die Notwendigkeit, auch erweiterte personelle Ressourcen zu schaffen. So konnten die Teilnehmer/-innen aus einer großen Liste attraktiver und interessanter Schulen auswählen. Anders als in den letzten Jahren stand diesmal ein erhöhtes Zeitbudget zur Verfügung (von 8 bis 14 Uhr). Aus den Rückmeldungen der Besucher wurde deutlich, wie vielfältig, kreativ und erfolgreich sich die am Ganztagsprojekt des Landes beteiligten Schulen gerade mit den Forderungen nach Strukturen für ein ganzheitliches und anregendes Lernen befassen. Diskussionen und Präsentationen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schülern/-innen fanden statt. In Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Aus Äußerungen der Teilnehmer ging hervor, dass – wie alljährlich – gerade die Schulbesuche zu besonders anregenden Auseinandersetzungen und Erkenntnissen führten.

### Vortrag:

*Von Intelligenz, Schubladendenken und Lerntypen: Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Ganztagsschule, Prof. Dr. Elsbeth Stern, Berlin*

Die Referentin setzte sich zunächst mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen auseinander. Sie verurteilte das zwangsweise Eingliedern von Heranwachsenden in Haupt-, Realschule und Gymnasium, da die noch nicht entwickelten Anlagen der Kinder sehr unterschiedlich sind – sowohl vom Niveau als auch vom Entwicklungsstand her – dass deshalb eine Zuordnung in drei „Töpfe“ nach dem vierten Schuljahr unverantwortlich ist.

Die Menschen unterscheiden sich – so Frau Prof. Stern – durch sehr verschiedene intellektuelle Voraussetzungen. Die Gene wirken sich auf die individuelle Lernfähigkeit aus. Es ist sinnvoll, durch Intelligenztests immer wieder Voraussetzungen für eine gerechte Beurteilung der einzelnen Schüler/-innen zu ermöglichen, um durch fachbezogene Gruppenbildungen gleiche Ausgangspositionen für die weitere Lernarbeit zu sichern.

Intelligentes Wissen ist der Schlüssel zum Können. Dazu ist es besser, wenige Themen vertieft zu erarbeiten als unsichere, oberflächliche Kenntnis von vielem zu erwerben. Leider setzen wir in unserem Schulwesen – so Frau Prof. Stern – noch zu sehr auf Faktenwissen als vielmehr auf die Fähigkeit, intelligent mit einer Sache, einem Problem umzugehen. Dies zeigen auch die Ergebnisse der PISA-Studien.

An vielen Beispielen zeigte die Referentin, dass eine Ganztagsschule mit den Möglichkeiten zeitlicher Entzerrung, bei der unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen berücksichtigt werden, den Lern- und Leistungserfolg steigern kann. Ein besseres PISA-Ergebnis als bisher sollte die Folge sein.

Einige Ansätze, die die Referentin formulierte, mögen das Verständnis ihrer grundsätzlichen Denkweise vertiefen:

*Wissen* ist situiert, d.h. an die Bewältigung einer bestimmten Anforderung gebunden. Zum Lerntransfer kommt es nur, wenn bei der Bewältigung zweier

Anforderungen auf das gleiche Wissen zurückgegriffen werden kann. Wenn die Anforderungssituationen nicht identisch sind, muss das Wissen zunächst umstrukturiert und angepasst werden. Fast jede/r kann unter günstigen Lernbedingungen (Frage des Aufwands) intelligentes Wissen erwerben.

*Mythos Intelligenz:* Leistungsunterschiede bei gleichen Lerngelegenheiten werden u. a. auf Intelligenzunterschiede zurückgeführt. Was wir wissen: Der IQ weist bereits im frühen und mittleren Kindesalter eine mittlere, ab dem Alter von 10 eine hohe zeitliche Stabilität auf. Was wir noch nicht wissen: Wie setzt sich Intelligenz in Lernen um? Von anregenden Lernumgebungen jedoch profitieren Schüler/-innen auch mit unterschiedlichen geistigen Voraussetzungen. Schüler/-innen mit günstigen und weniger günstigen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich weniger in der Art der Fehler als in der Menge und Dauer, mit der diese aufrechterhalten werden. Unterschiedliche Lernzeit muss berücksichtigt werden.

Lern- und Denkstrategien sowie kooperatives Arbeitsverhalten sind das Ergebnis von inhaltlichem Lernen.

*Effekte von verständnisorientiertem Unterricht:* Schwächere Kinder werden durch einen verständnisorientierten Unterricht eher besser gefördert als durch einen rezeptiven, übungsorientierten Unterricht. Jedoch darf auch das Üben in verständnisorientiertem Unterricht nicht vernachlässigt werden.

*Beispiel Mathematik:* Die Ausbildung fortgeschrittener mathematischer Kompetenzen wird eher durch bereichsspezifische als durch allgemeine kognitive Fähigkeiten bestimmt. Hohe allgemeine Intelligenz reicht für den Erwerb fortgeschrittener mathematischer Kompetenzen nicht aus.

Bei der heutigen schulischen Unterstützung haben nur Schüler/-innen mit guten bereichsspezifischen Voraussetzungen zu Beginn der Grundschule eine Chance, den Anforderungen einer weiter fortgeschrittenen Mathematik zu genügen.

Kinder lernen Mathematik am besten, indem sie selbst herausfinden, wie sie zu Antworten auf einfache Textaufgaben kommen. Kinder sollen viele informelle Erfahrungen mit dem Lösen von einfachen Textaufgaben sammeln, ehe man von ihnen erwarten kann, dass sie Rechenprozeduren perfekt beherrschen.

Die Forschungsergebnisse von Frau Professor Stern empfanden die Zuhörer/-innen als Ermutigung, eine starre Struktur von Klassen- bzw. Gruppenbildung in Bezug auf Alter, Begabung und Leistungsfähigkeit zu überdenken. Effektive Lösungen können ohnehin vor allem in als Ganztagschulen geführten Gesamtschulen erwartet werden.

### *Gesprächskreise und bundeslandbezogene Praktikergespräche*

Die bundeslandbezogenen Praktikergespräche dienten dem Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrern, soweit sie sich noch nicht in den Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier wurden landesbezogene Probleme erörtert und die



Situation der Ganztagsschulentwicklung im eigenen Bundesland begutachtet. Die Zahl der Teilnehmer/-innen wuchs in einigen Ländern auffallend. Es zeigte sich, dass inzwischen 14 Bundesländer genügend Teilnehmer/-innen zu unseren Kongressen schicken, um eine eigene Landesgruppe zu bilden.

Im Gesprächskreis Schulaufsicht/Ministerien trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um über Erfahrungen in der Leitungsebene mit der Ganztagsschulentwicklung zu sprechen.

Der Gesprächskreis Sozialpädagogik hatte auf dieser Tagung erstmals die Möglichkeit, sich in einem von zeitlichen Überschneidungen geschützten Zeitfenster zu treffen. Davon wurde rege Gebrauch gemacht.

### Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung des Ganztagsschulverbandes wurde trotz zeitlicher Enge von 43 Personen besucht. Insbesondere der Dank an den veranstaltenden Bremer Landesverband verdient an dieser Stelle Erwähnung. Stellvertretend für viele Helfer wurden Frau Dr. Hempe-Wankerl und Herr Lorenz vom Vorstand des Ganztagsschulverbandes mit einem Präsent bedacht. Für die nächste Tagung äußerten die Mitglieder Themenwünsche wie z.B.: Schnittstelle Jugendhilfe, Schule, Förderung, Rhythmisierung, Partizipation und Multiprofessionalität an Ganztagsschulen, Individualisierung des Unterrichts, stärkere Berücksichtigung spezieller Begabungen durch Gruppenbildungen.

### *Empfang im Rathaus durch den Senator für Bildung und Wissenschaft, Willi Lemke, Hansestadt Bremen*

Der Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft, Willi Lemke, empfing die Kongressteilnehmer am Donnerstagabend im Rathaus der Stadt Bremen. Der würdige Rahmen dieses Empfanges im gotischen, eichenholzvertäfelten Saal mit dem einmaligen Schmuck aus riesigen Segelschiffen aus glanzvollen Zeiten der Bremer Geschichte verlieh diesem Ereignis eine besondere Note. Schüler aus Bremer Ganztagsschulen boten ein unterhaltsames Rahmenprogramm mit musikalischen und spielerischen Akzenten.

In seiner Ansprache betonte Lemke seine Überzeugung, dass eine Schule als Ganztagsschule für alle Kinder das wohl beste Konzept sei, um den gegenwärtigen Bildungsproblemen zu begegnen. Politisch durchsetzbar sei das allerdings leider zurzeit noch nicht in ausreichendem Maße. Doch habe das Bundesland Bremen in den letzten Koalitionsverhandlungen immerhin wesentliche Schritte in diese Richtung festgeschrieben. Die Anzahl der Ganztagsschulen im Lande sei in den letzten Jahren verzehnfacht worden. Die Schulen hätten alle notwendigen Freiheiten, ihre je am spezifischen Bedarf orientierten Konzepte in Abstimmung mit dem

Ministerium zu verwirklichen. Sie erhielten insbesondere auch das Personal, das die Ganztagsschule mit ihrem erhöhten Zeitbudget braucht.

Der Vorsitzende des Ganztagsschulverbandes, Direktor Stefan Appel, dankte dem Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen, Herrn Lemke, für den herzlichen Empfang und seine engagierten Darstellungen, durch die die erfolgreichen Bemühungen Bremens um die Verbreitung der Ganztagsschulen noch einmal deutlich wurden.

### Workshops:

1. Konfliktmanagement an Ganztagsschulen, Dr. Norbert Weiss, symbio EWIV, Stuttgart
2. Profilierung der ganztagsschulspezifischen Identität durch Corporate Identity, Gerhard Regenthal, CI-Akademie, Braunschweig
3. Freie Lernorte einrichten, Mediennutzung in der Ganztagsschule, Michael Schopen, Schulen ans Netz e. V., Bonn
4. Gewaltprävention an Ganztagsschulen, Dr. Christian Böhm, Hamburg
5. Öffentlichkeitsarbeit der Ganztagsschule, Andreas Kuschnerreit, Journalist, Hamburg
6. Zeitmanagement für Schulleitungsmitglieder, Harald Renatus Müller, Managementtrainer, Kassel
7. Sozialkompetenzen fördern, Anna Moraw/Anika Dombach, Köln
8. Hausaufgaben – Schulaufgaben in der Ganztagsschule, Dr. Katrin Höhmann, IFS Dortmund
9. Schulinspektion und Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen, Oberschulrat Norbert Maritzen, Hamburg
10. Das schulische Schreib- und Lesezentrum: Lernen am Vormittag und Nachmittag sinnvoll miteinander verknüpfen, Prof. Dr. Gerd Bräuer, Freiburg
11. Aufbau eines Sportprofils an Ganztagsschulen, Andreas Schulze, Abteilungsleiter, Hamburg
12. Schulische Beratungsarbeit vernetzt: Gestaltung „der Kooperation“ mit anderen Hilfe-Einrichtungen, Astrid Römelt, Psychodramaleiterin, Seevetal
13. Qualitätsstandards von Ganztagsschulen, Wolf Schwarz, Ministerialrat, Wiesbaden, Barbara Zeizinger, OStR'in, Frankfurt
14. Methodenlernen und kooperative Lernformen, Christine Fricke, Lehrerin, Realschule

Diese Veranstaltungen griffen sowohl das Tagungsmotto als auch die Wünsche der Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf. Zusätzlich wurde noch je ein Workshop zur Arbeit der Sozialpädagogen in Ganztagsschulen und ein Bremer Lehrerarbeitszeitmodell mit der 35stündigen Anwesenheitspflicht für Vollzeitlehrkräfte aufgenommen; auch diese Angebote waren trotz der kurzen Ankündigungszeit gut besucht.

## Vortrag:

### *Die ganzheitliche Identität profilieren – Corporate Identity an Ganztagschulen* Gerhard Regenthal, CI-Akademie, Braunschweig

Es gibt in jeder Kommune zahlreiche Schulen. Will eine Schule sich aus dieser Vielzahl hervorheben, so kann sie das nur erreichen, indem sie sich über ihre besondere Identität klar wird. Ein einprägsames und aussagekräftiges Leitbild muss die Schule allerdings selbst finden. Das geht nicht ad hoc oder beiläufig durch ein Brainstorming, sondern es ist das Ergebnis eines Selbstfindungsprozesses, wie er in der Schulprogrammarbeit schon vielerorts geleistet wurde. Regenthal gelang es in seinem Vortrag zum Abschluss der Tagung Methoden und Tipps komprimiert vorzustellen, die den Ganztagschulen helfen können, diese Aufgabe zu bewältigen.

Die Ausgangsfragen dabei sind leicht zu benennen:

1. „Wer bin ich?“ und 2. „Was will ich?“ In der Schnittmenge zwischen der Erforschung des Selbstbildes, des Fremdbildes und der Arbeitsweisen findet sich dann die Corporate Identity für das Kollegium an Ganztagschulen: ganzheitliches Denken und vernetztes Arbeiten; Motivation und Selbstbewusstsein.

Der gefundene Slogan (das eigentliche Leitbild) soll nicht umfangreicher als zwei Sätze sein. Das Wort Ganztagschule muss darin vorkommen. Die Schule kann sich dabei erprobter Methoden bedienen: z. B. der Spinnenanalyse, der Kraftfeldanalyse und der Rasteranalyse. Eine Steuergruppe leitet und koordiniert die Arbeiten; so entstehen das Leitbild, die Leitsätze und die Qualitätsstandards. Mit einprägsamen Stützen, wie z. B. der Arbeitshilfe S M A R T (Spezifisch – Messbar – Aktionsorientiert – Realistisch – Terminiert) konnte Regenthal dem Publikum seine praktikablen Ratschläge veranschaulichen.

Besonders deutlich wurde das in der Vorstellung der ZUG-Methode (Zufriedenmacher, Unzufriedenmacher und Gestaltungsvorschläge), die in schwierigen Ausgangslagen in überschaubarem Zeitaufwand zu greifbaren Erfolgen verhilft. In einem ersten Arbeitsschritt werden grüne Z-Karten von Murmelgruppen (leise sprechenden Arbeitsgruppen) beschriftet, sie enthalten alles, was im Istzustand zufrieden macht. Die Beteiligten sollen sich beruhigt auf die Schultern klopfen können. Im zweiten Schritt werden auf roten Karten, U-Karten, die Unzufriedenmacher in gleicher Weise gefunden, aufgeschrieben und in einer Mindmap strukturiert. So wird der Handlungsbedarf deutlich. Ist das geschehen, müssen die Arbeitsgruppen Gestaltungsvorschläge, zum Handlungsbedarf entwerfen (*was ist wie, wann und durch wen anzupacken*). Diese Gestaltungsvorschläge werden zusammengetragen, andiskutiert und durch die Teilnehmer des Prozesses mit Punkten gewichtet. Es entsteht eine Prioritätenliste, die nach den bewährten Methoden des Projektmanagements bearbeitet werden sollten.

Regenthal schloss seinen Vortrag mit einprägsamen und Mut machenden Statements.

## Tagungsbilanz

Nach wie vor müssen Ergebnisse aus medizinischen, psychologischen und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen stärkeren Einfluss auf die pädagogische Praxis gewinnen. Dabei ist eine Neuorientierung der überkommenen Struktur der altersbezogenen Schulklassen nötig. Auch das Selbstverständnis der Lehrenden muss die individuell verschiedenen Voraussetzungen der Lernenden durch angepasste Lernprozesse und ein förderndes und forderndes Lernarrangement berücksichtigen.

Alle Untersuchungen weisen darauf hin, dass differenzierte Ziele für unterschiedliche und erfolgreiche Entwicklungen der Schüler/-innen nur möglich sind, wenn ein längerer Zeitraum – wie ihn die Ganztagschule zu bieten vermag – zur Verfügung steht.

Dem Ganztagsschulverband ist es mit der Wahl des Landes Bremen auch diesmal wieder gelungen, einen Tagungsort ausfindig zu machen, in dem sich Beispiele für die Erhärtung theoretischer Anforderungen an die Ganztagschule aufzeigen lassen.

Es bleiben Hoffnung und Erwartung, dass die Ergebnisse des Kongresses durch mündliche und schriftliche Verbreitung zum Abbau ideologischer, bürokratischer und finanzieller Sperren und damit zur Beschleunigung des Entwicklungsprozesses unseres bundesdeutschen Schulwesens beitragen.



# Stellungnahmen

## Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen

### Ganztagsschule – Eine Chance für Familien\*

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen spricht sich dafür aus, die Ganztagsschule zügig als Regelangebot für alle einzuführen. Er ist der Auffassung, dass die Einführung der Ganztagsschule die Familien stärkt und die Qualität des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen verbessert und damit der Bildung eines verbesserten Humanvermögens dienlich ist. Er ist indes auch der Auffassung, dass eine Reihe von Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit diese Ziele erreicht werden können. Diese Voraussetzungen können thesenartig wie folgt formuliert werden:

- Die Ganztagschule muss in ihrer praktischen Realisierung den Kriterien entsprechen, wie sie aus bildungswissenschaftlicher und psychologischer Sicht an eine bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen zu stellen sind.
- Bildung, Betreuung und Erziehung müssen als ein aufeinander bezogenes, integriertes Angebot der Ganztagschule verstanden und gestaltet werden.
- Die Rechte und Interessen von Eltern an der Erziehung ihrer Kinder müssen durch eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern gewahrt bleiben.
- Die Ganztagschule muss der großen Variabilität kindlichen Erlebens und Verhaltens und der Vielfalt der Erfahrungsräume und Lebenslagen von Kindern angemessen Rechnung tragen. Sie muss individualisiertes Lernen möglich machen, die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern erkennen und diese fördern.
- Ganztagschulen müssen innerschulische Handlungsspielräume für die Gestaltung der Sozialwelt der Kinder und Jugendlichen schaffen; diese müssen auch der Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung dienlich sein.
- Die Ganztagschule muss Jungen und Mädchen aller Altersgruppen angemessene Möglichkeiten der Beteiligung und Partizipation bieten und so zu ihrer Entwicklung als mündige Bürger beitragen.
- Die Ganztagschule muss die unterschiedlichen Angebote im Verlaufe eines Schultages im Sinne einer Rhythmisierung verknüpfen, damit ein Mehr an Bildung und nicht ein Mehr an Schule verwirklicht werden kann. Dies setzt

---

\* Auszug aus dem Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums.

die ganztägige Anwesenheit von professionellem Personal (und für dieses die Schaffung entsprechender Arbeitsbedingungen in der Schule) voraus.

- Eine Ganztagschule braucht Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher, die durch ihre Ausbildung entsprechend vorbereitet sind. Sie benötigen Kenntnisse über kindliche Entwicklung und Lernprozesse, über das soziale Miteinander von Kindern und Jugendlichen sowie ein fächerübergreifendes Wissen über erzieherisches Handeln und seine Wirkungen, und sie müssen zu einer erfolgreichen Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften willens und in der Lage sein.
- Die Finanzierung des zusätzlichen schulischen Angebots muss von den öffentlichen Haushalten getragen werden. Die Familien können allenfalls dort, wo sie durch die Einführung der Ganztagschule finanziell entlastet werden und ggf. für jene Angebote, bei denen der Freizeitcharakter eindeutig im Vordergrund steht, zur Finanzierung herangezogen werden.
- Die Ausgestaltung der Ganztagschulangebote in den einzelnen Bundesländern muss so aufeinander abgestimmt sein, dass erwerbstätige Eltern den an sie gestellten Erwartungen an geografische Mobilität auf dem Arbeitsmarkt nachkommen können. Es sind Kooperationsstrukturen zwischen Bund und Ländern resp. zwischen den Ländern zu entwickeln, die die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse bezüglich des Schulangebotes gewährleisten.

Die vorgenannten Empfehlungen lassen sich aus fünf Perspektiven untermauern. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive zielt die Empfehlung, Ganztagschulen auszubauen darauf ab, die Erziehungs- und Beziehungskompetenzen von Eltern zu stärken, ihre Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt zu sichern und ihnen Raum für öffentliches Engagement zu geben. Die mit der Ganztagschule einhergehende ganztägige Betreuung ist darauf gerichtet, die Erwerbsfähigkeit von Eltern zu erhalten und damit auch Armut zu vermeiden, aber auch kindlicher Verwahrlosung entgegenzuwirken. Nicht zuletzt dient die Ganztagschule der Organisation von formaler und nonformaler Bildung. Der Gesellschaft muss an einer optimalen (Re)Produktion von Humanvermögen und an der Erziehung der heranwachsenden Generation zu autonomen, handlungsfähigen und sozial verantwortlichen Individuen gelegen sein.

In diesem Sinne hat Schule – als Ergänzung zu dem privaten Raum der Familie – eine zentrale sozialintegrative Funktion, auch und gerade in demokratischen Gesellschaften. Denn Kinder lernen in Institutionen der öffentlichen Erziehung, sich in der öffentlichen Sphäre von Gesellschaft zu bewegen und sie machen dabei andere Lernerfahrungen als beim Aufbau affektiver Bindungen in der Familie. Die Ganztagschule kann somit einen Beitrag leisten zu zivilgesellschaftlicher Erziehung und Bildung und helfen, die Demokratie als Lebensform zu verankern. Partizipatorische Unterrichtsformen, Planungskompetenzen, Verantwortungsübernahme und eine selbstregulierte Mitwirkung der Schüler an der Entwicklung



der Schulgemeinschaft können in einer Ganztagsschule eher entfaltet werden als in einer Halbtagsschule. Schule kann der Politikverdrossenheit von Jugendlichen ein eigenes Demokratiepotehtial entgegensetzen, indem sie eine „in Kooperation und Kommunikation der Mitglieder sich selbst verwaltende Polis“ (Edelstein 2006, 9) wird.

Zum Zweiten handelt es sich um eine bildungspolitische Perspektive. Der Ausbau der ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung muss von dem Leitgedanken getragen sein, die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, und zwar aller Kinder und Jugendlichen qualitativ zu verbessern. Auch wenn die Ganztagsschule dazu beitragen kann, einen Ausgleich der Chancen von Kindern mit unterschiedlichen Startbedingungen herbeizuführen, so darf ihr Angebot nicht nur kompensatorisch konzipiert sein, sondern es muss die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen insgesamt fördern und der Sicherung eines verbesserten gesamtgesellschaftlichen Humanvermögens dienen. Dazu muss die Ganztagsschule dem ihr neu zugewiesenen Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht werden können. Dies wiederum setzt voraus, dass sie eine individualisierte Förderung der Kinder und Jugendlichen nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse und Möglichkeiten leisten muss, was eine entsprechende Professionalisierung des Personals erfordert.

Damit die Ganztagsschule den vielfältigen bildungspolitischen Erwartungen gerecht werden kann, müssen ausreichende Ressourcen materieller, personeller, sachlicher und räumlicher Art bereitgestellt werden. Um allen Kindern gleichen Zugang zu Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen, sollen derartige Angebote in der Regel gebührenfrei zur Verfügung gestellt werden und auch die weiteren Kosten des ganztägigen Schulbesuchs nur insoweit den Eltern angelastet werden, als sie auch ohne den Schulbesuch anfallen würden (d.h. Essenskosten nur zum Preis der verwendeten Lebensmittel). Zusätzliche öffentliche Haushaltsmittel sind für die Ausstattung der Ganztagsschulen daher unvermeidlich. Darüber hinaus sollten regionale Sponsorenkreise gesucht und aus privaten Mitteln gespeiste Stipendienfonds aufgelegt werden, die spezifische Bildungs- und Förderangebote der Ganztagsschule finanzieren helfen.

Zum Dritten ist es die kinder- und jugendpolitische Perspektive, der die Ganztagsschule verpflichtet sein muss. Damit Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten und Neigungen umfassend entwickeln können und sie hierbei aktive Unterstützung erfahren, muss die Ganztagsschule eine Reihe organisatorischer und räumlicher Voraussetzungen erfüllen.

Die Ganztagsschule muss den Kindern und Jugendlichen Raum und Zeit für künstlerische, musische, sportliche, spielerische und andere Aktivitäten und Interessen zur Verfügung stellen, denen sie außerhalb der verlängerten Schulzeit nicht mehr in wünschenswertem Maße nachgehen könnten. Für viele Schülerinnen und Schüler mag dies sogar eine neue, bereichernde Erfahrungswelt eröffnen. Den Schülerinnen und Schülern muss ein freier Nachmittag zustehen, an dem sie unabhängig von

der Schule ihren Vorlieben nachgehen können sollen. Die Ganztagsschule muss den Kindern und Jugendlichen zudem den Zugang zu außerschulischen Einrichtungen und Verbänden (in Absprache mit den Eltern) offenhalten und/oder diese Einrichtungen und Verbände in ihre Räume holen. Mit der Öffnung der Schule zur Gemeinde hin resp. mit einer gemeindenahen Verortung der Ganztagsschule können den Kindern und Jugendlichen Kontakte zu Menschen anderer Generationen oder anderer sozialer Gruppen wieder ermöglicht werden, die vielleicht bereits verlorengegangen waren. Diese können Kindern und Jugendlichen einen breiteren Zugang zu der Welt der Erwachsenen vermitteln, als Familie und Schule sie bislang üblicherweise erschließen. Dass darin umgekehrt auch wertvolle Erfahrungen für die Erwachsenen und vor allem für ältere Menschen im Sinne eines Miteinander der Generationen liegen, sei gleichfalls erwähnt.

Kinder brauchen indes auch Rückzugsräume, stille Räume, „private“ Räume, Räume, in denen sie unter verminderter Aufsicht allein oder mit anderen zusammen sein können und nicht vor ständig präsenten Augen der anderen agieren müssen. Ganztagsschule muss es den Kindern ermöglichen, die je individuell unterschiedliche Balance zwischen Rückzug und Gesellung, zwischen Ruhe und Unruhe herzustellen. Die Schule muss auch Außenräume anbieten, insbesondere solche, die dem Bewegungsdrang der Kinder und Jugendlichen entsprechen. Eine Ganztagsschule, die nur über ein Klassenzimmer verfügt, ist schlechterdings nicht denkbar.

Die Ganztagsschule muss die Kultur der Gleichaltrigen bewusst einbeziehen und unterstützen, sie muss die Welt der Gleichaltrigen für die Kinder und Jugendlichen lebbar machen und ihre soziale und emotionale Entwicklung auf diesem Wege fördern. Für Kinder und Jugendliche ist es indes wichtig, dass sie durch das intensive Zusammensein mit anderen nicht in Rollen gedrängt werden, die ihre Entwicklungschancen einengen. Es ist Aufgabe der Schule und der Eltern darauf zu achten, dass sich in den Freundschaftsnetzen und Freizeitaktivitäten nicht soziale Schichtungen abbilden und dass keine Gruppen marginalisiert und diskriminiert werden. Kinder haben darüber hinaus selbstredend den Anspruch, vor Gewalt, Misshandlung und Herabwürdigung durch andere – seien es Mitschüler, seien es Lehrkräfte – geschützt zu werden. Die lange Zeit, die sie täglich gemeinsam verbringen, macht es für potentielle Opfer noch schwieriger, sich den Nachstellungen ihrer Peiniger zu entziehen. Die Kinder selber sind als Regelsetzer und Schlichter an der Überwindung solcher Vorfälle und Strukturen zu beteiligen.

Die Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, dass ihre Meinung bei der Gestaltung aller Angebote außerhalb des Unterrichts Gewicht erhält, und zwar in höherem Maße als bei den im engeren Sinne schulischen Angelegenheiten, bei denen sie ohnehin anzuhören sind. Es geht nicht um eine formale Mitbestimmung, sondern um eine effektive Beteiligung. Es sei ausdrücklich betont, dass die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen individuell höchst unterschiedlich ausgestaltet sind und sich natürlich auch mit dem Alter verändern. Wenn es also

darum geht, den Rechten der Kinder und Jugendlichen zu entsprechen und ihre aktive Beteiligung zu ermöglichen, dann muss dies selbstredend ihrem Alter resp. ihrem Entwicklungsstand angemessen erfolgen. Indes darf der Hinweis auf den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen nicht als Argument gegen die Jüngerer überzogen oder gegen sie verwandt werden, denn Entwicklung schreitet gerade dann voran, wenn Kinder vor wohldosierte Herausforderungen gestellt werden, die ihnen etwas abverlangen.

Zum Vierten ist die familien- und sozialpolitische Perspektive zu nennen. Der Ausbau der Ganztagsschulen und ihre Angebote müssen im Interesse aller Familienmitglieder, nicht nur der Kinder, liegen. Die Ganztagsschule trägt zu einer (nicht nur zeitlichen) Entlastung von Vätern und Müttern bei und ermöglicht es ihnen, die für sie bestmögliche Balance zwischen Familientätigkeit und Erwerbstätigkeit zu finden. Vor diesem Hintergrund sollte eine Ganztagsschule, die als Regelangbot für alle Kinder erreichbar ist, sogar den Wunsch nach Kindern und die Bereitschaft junger Menschen, eine Familie gründen zu wollen, erhöhen, weil sie die (spätere) Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit augenfällig macht und in Form verlässlicher Zeitregelungen sichert. Insofern versteht der Beirat die Angebote ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung keinesfalls als Ersatz zur Familie, sondern als ein Angebot im Raum der Schule, das Familiengründung erleichtert, das Familien stärkt, Väter und Mütter entlastet und das Zusammenleben innerhalb der Familien insgesamt verbessern kann.

Zudem kann – auch mit Blick auf die demographische Entwicklung – die Ganztagsschule eine bessere Ausschöpfung des Erwerbspersonenpotenzials durch die gleichberechtigte Teilhabe von Vätern und Müttern am Erwerbsleben sichern und nicht zuletzt durch die Lösung von Vereinbarkeitsproblemen dazu beitragen, die Zahl der von Sozialtransfers abhängigen Väter und Mütter zu verringern. Der Ausbau von Ganztagsschulen kann sich positiv auf das Arbeitsangebot von Müttern auf dem Arbeitsmarkt auswirken, was wiederum zu einer möglichen Erhöhung der betreffenden Haushaltseinkommen wie auch zu höheren Steuer- und Beitragseinnahmen führt.

Schließlich und letztens ist die schul- und familienpolitische Perspektive zu beachten. Die Einführung der Ganztagsschule – zumal als Regelschule – erfordert, über das Verhältnis von Schule und Familie sowie über deren institutionelle Verankerung im Bildungswesen neu nachzudenken. Soll die Verantwortung der Eltern für ihre Kinder angesichts der veränderten inhaltlichen und zeitlichen Zuständigkeiten für den Bildungsweg und das Sozialleben der Kinder sichergestellt werden, so ist eine systematische inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Schule und Elternhaus zu entwickeln. Eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Eltern, Schule und in die Schule eingegliederten Einrichtungen und Programmen ist ein dazu geeigneter Weg. Hierzu müssen Eltern wie Schulen sich als wechselseitig ergänzende Systeme begreifen, die wohl an verschiedenen

Lernorten verankert, doch den gleichen Zielen verpflichtet sind –, nämlich der bestmöglichen Entwicklungsförderung der Kinder. Dies bedingt ein Mindestmaß an beiderseitigem Vertrauen und eine Abkehr von einer Rechtfertigungshaltung, mit der sich Eltern wie Schule vielfach noch begegnen. Eine Bedingung für das Gelingen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist auch, dass den angehenden Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Ausbildung Grundlegendes über die Erziehung in Familie und Schule vermittelt wird. Dieses Wissen ist erforderlich, um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gestalten und auch gegen Widerstände aufrechterhalten zu können. Fachwissen muss ergänzt werden um kommunikative Handlungskompetenzen. Lehrerinnen und Lehrer müssen Elterngespräche konstruktiv führen können und durch berufsbegleitende Fortbildungen darin unterstützt werden, mit Eltern kooperative Beziehungen aufzubauen.

Es ist im Interesse von Kindern und Jugendlichen, dass die Schule vermehrt auch die Eltern in Entscheidungen über den Bereich außerhalb des Unterrichts einbezieht und sich Familien öffnet, so dass auch Familien Einrichtungen und Angebote der Ganztagschule nutzen können, etwa im Rahmen von Kursen für Eltern und Kinder oder indem Räume für Familienfeiern zur Verfügung gestellt werden. Erkenntnisse aus best-practice-Modellen können wichtige Anregungen dazu geben, wie die Kooperation zwischen Eltern und Schule gestaltet und nachhaltig gesichert werden kann. Dies gilt vor allem mit Blick auf eine bessere Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund sowie für Eltern aus so genannten bildungsfernen Schichten. Erziehungspartnerschaft ermöglichen heißt, auch mit Unterstützung durch die Jugendhilfe Konzepte zu entwickeln, die die besonderen Bedürfnisse, Belange und Barrieren dieser Elterngruppe mit Blick auf „Schule“ aufgreifen. Daher empfiehlt der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen, mehr Anstrengungen zu unternehmen, die strukturellen und individuellen Voraussetzungen für die Gestaltung nachhaltiger Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule systematisch zu erforschen.

Der Ausbau der Ganztagschulen ist mit erheblichen finanziellen Anstrengungen im Bildungssektor verbunden. Die Ganztagschule hat vor allem dann eine Chance, von Kindern und Jugendliche als Lern- und Lebensort angenommen zu werden, wenn dieser für sie attraktiv ist. Hierzu müssen die Schulen mit entsprechenden personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen ausgestattet sein. Dann ist zu erwarten, dass die aufgebrachten öffentlichen Mittel für die Ganztagschule eine langfristig lohnende Investition in die Zukunft Bildung sein werden.

## **Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung (Auszug)\***

### **Schule neu denken**

Unser Bildungssystem für die Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren wird den Herausforderungen der Zukunft nicht gerecht. Ein Umsteuern ist dringend notwendig, da ohne Bildung der Wandel in die Wissensgesellschaft nicht zu bewältigen ist. Bildung, Qualifikation und Kompetenzen und das Erlernen von Diskurs- und Konfliktfähigkeit entscheiden über die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen eines jeden Menschen und davon abhängig über seine Zukunftschancen. Bildung bedeutet Entwicklung der Persönlichkeit, der Identität. Bildung bedeutet aber auch, die gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu gestalten. Und somit bekommt Bildung gerade in der Lebensphase der 6- bis 16-Jährigen über die eher traditionelle Dimension hinaus auch einen emanzipatorischen Charakter. Wenn Bildung also für den Einzelnen diese entscheidende Rolle spielt, dann bekommt die öffentliche Verantwortung für dieses Bildungswesen eine ganz zentrale Bedeutung.

Im heutigen System werden Kinder zurückgelassen; viele erreichen keinen Abschluss. Dies ist verheerend und kontraproduktiv. Die Ganztagschule mit pädagogischem Konzept, das sich über einen ganzen Tag erstreckt und Lern- und Freizeitangebote miteinander verbindet, muss zum Regelangebot werden. Sie muss im Stadtteil integriert sein. Die Konzepte der offenen Ganztagschule, der verlässlichen Grundschule und andere mehr erweisen sich in diesem Zusammenhang als Mogelpackungen. Sie sind weder einem integrierten noch einem reformpädagogischen Konzept verpflichtet.

Die Überwindung des gegliederten Schulsystems allein garantiert indes keinesfalls eine geringere soziale Selektivität. Das Beispiel der französischen Bildungspolitik zeigt, dass es auch bei gemeinsamer, ganztägiger Beschulung zu einem hohen Maß

---

\* Der hier mit freundlicher Genehmigung des AWO Bundesverbands abgedruckte Text ist ein Auszug aus der Broschüre: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (Hrsg.): Standpunkte 2006. Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung, Bonn 2006

an sozialer Spaltung kommen kann. Andererseits zeigen die Beispiele Schwedens und Finnlands den Erfolg solcher Modelle. Umso wichtiger ist, den Streit nicht allein über die Organisationsfragen von Bildung, sondern auch über deren Inhalte zu führen.

Wenn die Bildungsförderung für alle Kinder, insbesondere für Kinder von allein erziehenden oder arbeitslosen Müttern und Vätern und für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, optimiert werden soll, kann dies nur durch integrierte Strategien erfolgen. Diese integrierten Strategien setzen ein neues Verständnis von Schule voraus. Die Schule muss zukünftig in einem sozialräumlichen Kontext ein Ort sein, an dem Fachkräfte unterschiedlicher Profession zusammenkommen und ihre speziellen Kompetenzen einbringen. Schülerinnen und Schüler müssen als mitwirkende Akteure in ihrer Subjektstellung anerkannt und beteiligt werden, Eltern müssen direkt bei der Ausgestaltung des Schulalltags berücksichtigt werden. Schule muss sich als aktiver Teil des Gemeinwesens verstehen.

Eltern müssen auf der Grundlage individueller Lehrpläne sowohl in ihren Möglichkeiten gestärkt als auch in ihrer Verantwortung gefordert werden. Dabei wird diese neue Schule nicht von selbst entstehen, sie muss von den Akteuren entwickelt und aufgebaut werden. Die Schule neuen Typs ist eine Schule des Ausprobierens. In der Ganztagschule wird es mehr Zeit für Kinder geben, weil Unterricht, Freizeit und Fördermaßnahmen ineinandergreifen. Allgemeine Lehrpläne werden durch individuelle Förderpläne ergänzt oder ersetzt. Durch eine systematische Bildungsförderung kann auf die Besonderheiten einzelner Kinder und ihre biografischen und sozialen Hintergründe intensiver eingegangen werden. Die Schule neuen Typs bezieht soziale, kulturelle und sportliche Organisationen mit ein und schafft so die Grundlage für mehr Zeit zur Förderung individueller Begabungen. Diese Schule neuen Typs ist keine klassische Unterrichtsschule mehr. Sie öffnet sich der Lebens- und Erfahrungswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern und Familien. Sie nimmt Rücksicht auf sozial und ökonomisch schwierige Lebenssituationen der Familien, und sie erkennt die Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund an. Schule selbst wird zu einem Sozialraum und fördert über das Lernen hinaus soziale und emotionale Persönlichkeitsbildung. Die Eltern der Kinder und Jugendlichen sind nicht mehr Außenstehende, die ihre Kinder in der Schule abgeben, sondern werden Akteure, z.B. in projektorientierten Angeboten. Die Ganztagschule als Einheitsschule wird diesen Herausforderungen am ehesten gerecht. Sowohl die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule als auch die Gestaltung von Übergängen lässt sich in einem solchen neuen Schultyp am ehesten verwirklichen.

Die AWO ist selbstverständlich auch bereit, Verantwortung innerhalb des Schulsystems zu übernehmen, sei es als Partner von Schule oder als Träger. Schulträgerschaft setzt jedoch voraus, dass die gesetzlichen Regelungen für private Ersatzschulen deutlich verbessert werden.

- Die Schule der Zukunft muss es allen Kindern nach einer zehnjährigen gemeinsamen Lernzeit ermöglichen, einen Bildungsabschluss zu garantieren.
- Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen und Bildungsangeboten müssen so gestaltet werden, dass sie keine Brüche in der individuellen Lernbiografie sind und die nächst höhere Bildungsinstitution eine zweite Chance bietet.
- Die Schule muss hierbei nachhaltig unterstützt werden. Dabei werden alle Beteiligten und Kooperationspartner einbezogen.
- Zur Dokumentation des erreichten Bildungsstandards erhält jedes Kind, jeder Jugendliche ein „Bildungsbuch“.

## Rezensionen



## Rezensionen



Die wesentlichen Änderungen der letzten Jahre in der deutschen Schullandschaft sind verbunden mit dem Trend zur Ausweitung der ganztägigen Angebote und der Einrichtung von Ganztagsschulen. Aus sehr unterschiedlichen Motiven machten sich Schulen auf den Weg des Wandels. Für sie war es schwer, fachlich fundierte Hilfen zu erhalten. Dazu kommt oft der Mangel an personellen und monetären Ressourcen. Neuere Literatur, die es den Entscheidungsträgern zumindest ermöglicht, sich schnell einen Einblick in ein Problemfeld zu verschaffen, ist da gefragt. Die „Praxisreihe Ganztagsschule“ des Wochenschau Verlags

Dirk Hanneforth

### **Die Spieliothek in der Ganztagsschule**

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 2005, 94 S., ISBN 978-3-89974166-7, € 12,80

Knut Dietrich, Regina Hass, Regina Marek, Christoph Porschke, Kirsten Winkler

### **Schulhofgestaltung an Ganztagsschulen**

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 2005, 176 S., € 12,80, ISBN 978-3-89974174-2,

Katrin Höhmann, Britta Kohler, Ziva Mergenthaler, Claudia Wego

### **Hausaufgaben an der Ganztagsschule**

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 2007, 144 S., ISBN 978-3-89974173-5, € 12,80

Gerhard Regenthal

### **Corporate Identity an Ganztagsschulen**

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 2006, 144 S., ISBN 978-3-89974175-9, € 12,80

versucht hier mit ganztagsschulrelevanten Themenschwerpunkten Abhilfe zu schaffen. Die ersten vier Bändchen liegen vor und decken naturgemäß nur einen kleinen Teil des gesamten zu bearbeitenden Spektrums ab. Dennoch stellen sie für die Fragenden in unterschiedlicher Weise eine hilfreiche Lektüre dar. Da ist zum Beispiel Dirk Hanneforth, „Die Spieliothek in der Ganztagsschule“, „Spiele gehören in jede (Ganztags-)Schule! Sie verbessern das Schulklima, beeinflussen das Freizeitverhalten der Schüler und fördern ihre Kreativität.“ So einfach ist das. Vielleicht auch aus diesem Grunde startete die Praxisreihe Ganztagsschule mit dem

Bändchen „Die Spieliothek an der Ganztagschule“ von Dirk Hanneforth. Nur der Duden muss dann noch mitziehen und die Wortschöpfung Spieliothek in seinen Fundus aufnehmen. Für Dirk Hanneforth liegt der Unterschied zur Spielothek auf der Hand: in der schulischen Spieliothek ist das Spielen frei von kommerziellen Interessen und dient ausschließlich dem spielerischen, kreativen und auch produktiven Umgang mit der Sache und dem sozialen Miteinander. Nur an Ganztagschulen ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, eine große Zahl unterschiedlicher Spiele regelmäßig zu nutzen. Gerade, was die Spiele für mehr als drei Mitspieler angeht, bieten die heute verbreiteten Familienstrukturen den Kindern nur noch sehr beschränkte Spielgelegenheiten. Wo sonst können Kinder erfahren, dass es jenseits der Angebote von TV-Spielekonsolen und den Programmen im Internet und in den PCs noch das ganzheitlich und sinnlich erfahrbare Spiel gibt? Der lern- und entwicklungspsychologische Wert der Einzel-, Aktions-, Denk-, Gruppen- und Kommunikationsspiele ist auch nach Hanneforts Erfahrungen an seiner Hauptschule unbestritten. In der unterrichtsfreien Zeit und in einem abwechslungsreichen Angebot sind sie unverzichtbar für die Ganztagschule. Dirk Hanneforth gestaltet seinen Ratgeber aus mehr als 25-jähriger Erfahrung so, dass jede Schule, die eine Spieliothek einrichten will, auf dieses Büchlein zurückgreifen sollte. Aber auch Schulen mit einem bestehenden Spieleangebot finden reichlich Anregungen. Die praxisnahen Tipps zur Auswahl der Spiele, ihrer Beschaffenheit, den Betrieb einer Spieliothek, den Wert von Turnieren, Großspielen (z.B. Mikado mit 80-cm-Stäben) und den Tipps für die Gestaltung von Spielräumen ist nichts hinzuzufügen. Ausführliche Anschriftenverzeichnisse und Literaturhinweise sind ebenso enthalten, wie die praktikablen organisatorischen Rat-



schläge. Eine ausführliche Beschreibung der „Renner“ unter den Spielen in Hanneforts Schule rundet das leicht lesbare und hilfreiche Bändchen ab. Alles in allem handelt es sich hier um einerseits kompakte und andererseits ergiebige Informationen, genau das, was Schulen in der Aufbauphase, in der Zeit Mangelware ist, brauchen, um leicht einzusteigen und dann mit wachsender Erfahrung eigene Wege zu beschreiten.

Während die Spieliothek ein übersichtliches und nur von wenigen Akteuren zu beackerndes Feld darstellt, befassen sich Knut Dietrich, Regina Hass, Regina Marek, Christoph Porschke und Kirsten Winkler in ihrem Leitfaden mit dem vielversprechenden Titel „Schulhofgestaltung an Ganztagschulen“, mit einem wesentlich komplexeren Stoff. Das Buch entpuppt sich bei näherer Betrachtung als handlicher und in allen Teilen leicht einsetzbarer Ratgeber, der für alle Schulen

praxisnahe Ratschläge für die Gestaltung des gesamten Außengeländes der Schule bereithält. „Der Schulraum insgesamt und das Außengelände im Besonderen sind Teil des Lebens- und Erfahrungsraumes Schule.“ Diese Aussage auf dem Klappentext zeigt deutlich, worum es geht: Lernen findet nicht nur im Klassenzimmer statt, sondern soziales und fachliches Lernen nutzt das gesamte Schulgelände, das dafür auch anregungsreich und zweckmäßig gestaltet werden muss. Das gilt auch für die traditionelle Halbtagschule. Jedoch Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen können ihre „Höfe“ wesentlich häufiger und zeitlich ausgedehnter nutzen. Die Einbeziehung des Schulgeländes in Unterricht, Projekte und Freizeiterziehung, ob in offener oder gebundener Form, ist unverzichtbar. Die Informationen aus der reichen praktischen Erfahrung der Autoren sind in übersichtlicher Form dargeboten. Das Inhaltsverzeichnis erlaubt es, gezielt und nicht erst nach langatmigem Studium die nötigen Informationen zu finden. Die Orientierung wird zudem durch eine Kopfzeile auf jeder Seite erleichtert. Entsprechend der zeitgemäßen Vorgehensweise für Arbeitsvorhaben im Schulprogramm kann die interessierte Schule ihre Arbeit strukturieren und gliedern. Alle Fragen, die die betroffenen Schulen bewegen, werden in hilfreicher Weise bearbeitet. Wie kann der Bestand erfasst werden? Wie gelingt es, die späteren Nutzer zu motivieren und von Anfang an einzubeziehen? Was muss bei der Planung berücksichtigt werden? Wo wird professionelle Hilfe gebraucht? Wer alles trägt die Realisierung und wie kann die Arbeit einer beständigen Evaluation unterzogen werden, um möglichst nahe an den sich wandelnden Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu bleiben? Alles das ist anschaulich mit aus langjährigen Erfahrungen gewonnenen Erkenntnissen dargeboten. Die zum Schluss des Leitfadens dargestellten Praxisberichte ergänzen die praktischen Anteile in beson-



ders gelungener Weise. So wird die nicht unbegründete Angst vor der Größe der Aufgabe genommen. Ein Schulhof muss nicht komplett neu gestaltet werden, die Gestaltung des Schulgeländes kann auch in beständig stattfindenden Projekten das Schulleben fortlaufend bereichern.

Mit dem nächsten Bändchen der Praxisreihe Ganztagschule, „Hausaufgaben an der Ganztagschule“ von Katrin Höhmann, Britta Kohler, Ziva Mergenthaler und Claudia Wego, geraten wir unvermittelt in eine Dauerbaustelle ganz anderer Ausprägung. Das „leidige“ Thema Hausaufgaben steht sowohl in Halbtags- und Ganztagschulen immer wieder auf den Notizzetteln für Beratungsgespräche aller Art. Dennoch bleibt ein wesentlicher Gesichtspunkt für die Wahl einer Ganztagschule, dass die betroffenen Familien mit dem Wechsel auf eine Ganztagschule die Lösung ihrer Haus-

aufgabenprobleme verbinden. Die Autorinnen stellen in dem vorliegenden Bändchen die wichtigsten Gesichtspunkte zu diesem konfliktträchtigen Feld in den Schulen vor. In vier von den jeweiligen Autorinnen verfassten Aufsätzen spiegelt sich nicht nur für um Rat suchende Lehrkräfte die ganze Breite der Problematik. In „Hausaufgaben und Ganztagschule“ wird uns erneut in konzentrierter Weise deutlich, was Lehrerinnen und Lehrer bei diesem Thema alles bedenken müssen. Die Ausführungen helfen, den eigenen fachspezifisch geprägten Standpunkt noch einmal grundsätzlich zu reflektieren. Über den Vorschlag eines Infoblattes für Eltern, der grundsätzlichen Frage nach dem Sinn und der detaillierten Reflexion unserer täglichen Praxis hinaus kommt die Autorin zu dem optimistischen Schluss, dass durch die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule, diese einen öffentlichen Charakter erhalten und sich damit die Chance eröffnet, im kollegialen Austausch eine grundsätzliche Debatte im Kollegium in Gang zu setzen. Welche Realisierungsmöglichkeiten an den offenen, teilgebundenen oder gebundenen Ganztagsschulmodellen bestehen, zeigt dann Britta Kohler im Aufsatz Organisation von Hausaufgaben an Ganztagschulen. Pädagogische Ziele wie zum Beispiel das der bestmöglichen und in hohem Grade individualisierten Förderung bedürfen unterschiedlicher organisatorischer Rahmenbedingungen, die die jeweilige Schule aufbauend auf ihren Ressourcen selbst schaffen und strukturieren muss. Dabei spielen eine abgestimmte Haltung und vom Kollegium selbst gesteckte Ziele in der Hausaufgaben- und Übungsproblematik eine überaus wichtige Rolle.

Nach wie vor sind die überwiegende Zahl der Ganztagschulen offene und teilgebundene Schulen. Der dritte Aufsatz von Ziva Mergenthaler stellt diesen Schulen in anschaulicher Weise ein besonderes Konzept



vor: Das Schuldorf Bergstraße rhythmisiert die Hausaufgabenzeit für den Teil der dafür angemeldeten Schüler zusammen mit der kompletten Mittags- und Betreuungszeit. In einem pädagogischen Gesamtkonzept werden Hausaufgaben, Essen, Entspannung und Bewegung organisatorisch verbunden. Dies ist überaus interessant zu lesen. Aus der Lektüre ergeben sich Anregungen für die eigene Arbeit, gelingt es doch den Bergsträfern neben den Erkenntnissen aus der Medizin (biologischer Tagesrhythmus) auch sport- und bewegungspädagogische Aspekte in die Organisation aufzunehmen, gerade das wird oft sträflich vernachlässigt. Schließlich erhalten wir im letzten Aufsatz von Claudia Wego ein weiteres funktionierendes Beispiel aus einer Ganztagsgrundschule in NRW. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen dürften sich darüber besonders freuen, erfordert doch die Grundschule ganz eigene

Lösungsstrategien, die in einem Beispiel anschaulich und praxisnah aufgegriffen werden.

Der vierte vorliegende Band der Reihe von Gerhard Regenthal, „Corporate Identity an Ganztagsschulen“, bildet das Sahnehäubchen innerhalb der Reihe. Greift Regenthal doch damit in ein höchst konflikträchtiges Feld, das den meisten deutschen Schulen unbewusst schwer zu schaffen macht, ein. Lehrkräfte verstehen sich auch heute noch häufig als Solisten und ausschließlich ihrem Fach verpflichtete Unterweisende. Die Arbeit im Team, das Zusammenführen der Beteiligten zu einem erfolgreichen „Orchester“ ist bedauerlicherweise noch immer die löbliche Ausnahme. CI, Corporate Identity, ist hier ein vielversprechender Ansatz, der nicht nur auf das komplette System bezogen sondern auch für Teilbereiche in der Schule zahllose hilfreiche Vorschläge bereithält. Die meisten Schulen brauchen sich auch heute kaum Gedanken um ihre zukünftige Schülerschaft zu machen. Die verbreiteten Tendenzen, Schulen im Wettbewerb gegeneinander antreten zu lassen und z.B. Ganztagsschulen neben traditionellen Halbtagschulen zu etablieren, erfordern, dass die betroffenen Schulen sich stärker profilieren und ihr so gewonnenes Image auch nach außen transportieren müssen. Die herkömmlichen Verfahren u. a. das der Organisationsentwicklung oder der Pädagogischen Schulentwicklung reichen dafür erkennbar nicht aus, das wird dem

Leser und der Leserin schnell und überzeugend vermittelt. Denn an Ganztagsschulen verbringen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal eine wesentlich größere Zeit in gemeinsamer Arbeit. Hier setzt Regenthal mit der CI an, müssen doch gerade im komplexen und für die Beteiligten neuen System der Ganztagsschule die zahllosen Angebote und Aktivitäten, die nicht unwesentlich in das hergebrachte Kerngeschäft des Unterrichts eingreifen und ihn ergänzen, in besonderer Weise auf- und miteinander abgestimmt werden, um Dissonanzen und Reibungsverluste zu minimieren. Ohne einen CI-Trainer, vielleicht nur mit dem Buch ausgestattet, kann eine Schule das allerdings nicht leisten. Es ist daher ratsam, sich über die im Buch aufgeführten Praxisbeispiele hinaus kundig zu machen und einer oder mehreren Institutionen, die den CI-Prozess absolvieren, einen Besuch abzustatten. Darüber hinaus hält das Buch zahlreiche wertvolle und praktikable Anregungen zum Strukturieren, Begleiten und Evaluieren von Veränderungen auch in Teilbereichen der Institution Schule bereit. Die Praxisbeispiele am Schluss und der Anhang zeigen, CI geht auch in der Lerngruppe oder Klasse. Wenn die positive Wirkung dieser Vorgehensweise erst einmal erfahren wurde, fällt es möglicherweise auch leichter, die komplette Organisation einem CI-Prozess zu unterziehen.

*Rolf Richter*

Katrin Höhmann, Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

**Ganztagsschule gestalten –  
Konzeption, Praxis, Impulse**

Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 2006,  
247 S., ISBN 3-7800-4198-7,  
€ 17,90

Die intensive Diskussion der letzten Jahre um die Ganztagsschule in Deutschland hat eine Fülle von Literatur unterschiedlicher Art zu diesem Problembereich hervorgebracht. Auch das Jahr 2006 macht da keine Ausnahme. Das vorliegende Buch ist deshalb hervorzuheben, weil es den Versuch macht, auf dem

Stand der aktuellen Diskussion in einer für breitere Pädagogenkreise einschließlich interessierter Eltern verständlichen Form in die Ganztagsschulentwicklung einzuführen und Hilfen für die sich dabei stellenden Aufgaben zu geben. Die Überschrift des Beitrags von Katrin Höhmann „Step by Step zur Ganztagsschule“ – warum nicht „Schritt für Schritt zur Ganztagsschule“? – bringt das Grundanliegen der Schrift besonders deutlich zum Ausdruck. Die beiden Herausgeber des Bandes sind durch wissenschaftliche Untersuchungen und verschiedene Publikationen als Experten für diesen Themenbereich ausgewiesen. Heinz Günter Holtappels ist seit 2001 Professor für Erziehungswissenschaft und Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund, Katrin Höhmann ist Gesamtschuldirektorin und zugleich Mitarbeiterin am IFS. Die Herausgeber haben für diesen Sammelband Autorinnen und Autoren gewonnen, welche überwiegend aus der Sicht der Schulpädagogik, aber auch aus der Perspektive der Sozialpädagogik und Jugendhilfe sowie der Bildungsverwaltung zentrale Fragen der Entwicklung von Ganztagsschulen bzw. der Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagsschulen behandeln.

Das Buch gliedert sich in *vier Kapitel*, von denen das *erste „Grundlagen der Ganztagsschule“* gewidmet ist. H. G. Holtappels akzentuiert in seinem Aufsatz den möglichen Beitrag der Ganztagsschule „zur Förderung und Chancengleichheit“. Er betont gegenüber Begründungen der Ganztagsschule, die sich vornehmlich auf deren „kustodiale Funktion“ (S. 11) („Betreuung“) beziehen, die Bedeutung von schulpädagogischen Argumentationen für eine ganztägige Schulzeit aufgrund gewandelter Bildungsanforderungen und der Notwendigkeit einer Differenzierung der Lernkultur und der Förderungsintensität. Das Grundanliegen

dieses Begründungsansatzes zielt „auf die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule“ (S. 12). Holtappels beruft sich auf die Ergebnisse neuerer internationaler und nationaler Studien zu Schülerleistungen. Unter Einbezug eigener empirischer Untersuchungen gibt er eine Bestandsaufnahme zu Konzeptionen der Ganztagsschule in Deutschland, wobei die beiden Grundformen der „offenen“ und der „gebundenen“ Ganztagsschule im Vordergrund stehen. Es ergeben sich deutliche Vorteile für die gebundene Form (vgl. S. 24). Interessant ist, dass gemäß der IFS-Umfrage von 2004 im Unterschied zu früheren Ergebnissen auch Eltern schulpädagogischen Aspekten der Ganztagsschule nun höhere Bedeutung beimessen als deren kustodialen Funktionen (S. 24 ff.). Angesichts dieser Sachlage resümiert der Dortmunder Erziehungswissenschaftler: „Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung wird allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezidiertem Teambuilding in umfassender Weise erwartbar“ (S. 31).

Klaus-Jürgen Tilmann, Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld und wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, verweist in einem sehr knappen Beitrag nach einem kurzen Blick auf das kanadische Schulwesen, wo man viele der in Deutschland diskutierten Probleme nicht kennt, u. a. auf reformpädagogische Impulse für die Ganztagsschule in Deutschland. Ausführlicher geht Stefan Appel, seit vielen Jahren Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes und Leiter einer Ganztagsschule, auf dem Hintergrund seiner umfangreichen Sachkenntnis und reichhaltigen Erfahrung auf die Frage ein, „warum wir Ganztagschulen errichten sollen“ (S. 40 ff.). Er fasst dabei das Spektrum pädagogischer und sozialpolitischer Argumente zusammen und

betont, „dass die ganztägige Schule in ihrer Konzeption zwar die Stärkung und Stützung der Familie bewirken, niemals jedoch eine Ersatzfunktion übernehmen (darf)“ (S. 45). Auch er unterscheidet als zwei Grundformen der Ganztagschule die „offene“ und „gebundene“ Form, hebt aber zu Recht hervor, dass pädagogisch anspruchsvolle Formen „offener“ Ganztagschulen nicht verwechselt werden sollten mit „nachmittagsumgreifenden Betreuungsschulen...“, die jedoch ihrem Selbstverständnis nach zumeist traditionelle Halbtagschulen mit einem Zusatz von Betreuungs- und Fördermaßnahmen sind“ (S. 47). Appel fordert insbesondere Eltern zu einer kritischen Einstellung und Einflussnahme gegenüber unzulänglichen Angeboten ganztägiger Schulerziehung auf und gibt Ratschläge, wie Eltern bei der Bedarfserhebung von Ganztagsplätzen, dem Einbringen von Kinder- und Jugendbedürfnissen und Gremienarbeit der Schulen mitwirken können.

Wolfgang Mack, Juniorprofessor für sonderpädagogische Erwachsenen- und Berufsbildung an der PH Ludwigsburg, betrachtet die Ganztagschule aus der *Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe*. Er erläutert deren Angebote, Leistungen, Aufgaben und Prinzipien aufgrund der gesetzlichen Grundlagen und gibt einen Überblick zu ihren Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Ganztagschulen (vgl. Tabelle S. 65) und den sich dabei ergebenden Problemen einer Zusammenarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischem Personal. In der Kooperation von Schule und Jugendhilfe sieht Mack Chancen für eine „lebensweltorientierte Schulentwicklung“ (S. 68), wobei sich eine gemeinsame prinzipielle Basis mit der Schulpädagogik im Anschluss an „reformpädagogische Ansätze und Konzepte“ finden lasse (S. 63). Katrin Höhmann stellt in ihrem oben bereits erwähnten Beitrag ein Phasenmodell für die „Wandlung von

Halbtagschulen in Ganztagschulen“ (S. 70) vor: Initiative, Bestandsaufnahme, Planung, Implementation, Konsolidierung, Evaluation. In übersichtlichen Schemata werden die Hauptschritte der einzelnen Phasen jeweils zusammengefasst. Neben vielen Einzelheiten sei „ein Leitbild und pädagogisches Konzept“ (S. 83) unerlässlich für eine reflektierte und erfolgreiche Ganztagschulentwicklung.

Die weiteren Kapitel des Buches enthalten betont praxisbezogene Artikel, die letztlich auf die von Höhmann hervorgehobenen drei interdependenten Ebenen von Schulentwicklung bezogen sind: Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung (vgl. S. 72). Einen besonderen Stellenwert haben dabei die Beiträge des zweiten Kapitels (S. 91-180), in denen es vornehmlich um die Schaffung einer neuen Lern- und Unterrichtskultur geht (*„Anders lernen macht Schule“*). Wichtig ist beispielsweise ein qualitativ anderer Umgang mit der Zeit in der Schule. Denn mit einem bloßen oft beschworenen „Mehr“ an Zeit in der Ganztagschule ist es nicht getan. Selten wird reflektiert, dass der *quantitative* Zeitzuwachs an Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen nur in der Grundschule wirklich beachtlich ist. In ganztägig geführten Sekundarschulen, die an vier Wochentagen bis 15:30 oder 16:00 Uhr geöffnet sind, ergibt sich gegenüber einer oft bis 13:30 oder 14.00 Uhr dauernden Halbtagschule nur ein geringer Zuwachs an zusätzlicher Schulzeit, die zudem vielfach noch für Arbeitsstunden als Hausaufgabenersatz genutzt werden muss. Entscheidend für eine pädagogisch gestaltete Ganztagschule muss daher eine *qualitative* Veränderung im Umgang mit Zeit in der Schule sein. Der Grundschulexperte Karlheinz Burk fordert daher unter der Überschrift „Mehr Zeit in der Schule – der Rhythmus macht's“ analog zum „pädagogischen Leistungsverständnis“ ein „pädagogisches Zeitverständnis“, das die Einseitigkeit eines „gesellschaftlichen

terstützt  
fahren dabei,  
über sich selbst  
persönlichen  
essen zu ent-  
sch der Weg zur  
hl geebnet.

ofilPASS für  
r Ihre Klassen/  
terricht zu  
stellen!  
v.profilpass.de

*ein wichtiger  
langen Lernen!*

SMUTH,  
UTSCHEN  
RBANDES

Deutsches Institut für Int  
Pädagogische Forsch  
Institut für Entwicklungsp  
Strukturforschung

**ProfilPASS für junge**

Stärken kennen – Stär

**2007, DIN A4-  
6 Registerblättern, 70 Seit  
ab 1.1.2  
ISBN 978-3-7**

**Best.-f**

**WWW**





linearen Zeitverständnisses“ überwindet und stärker das gegenwartsbezogene und zyklische Zeitverständnis des Kindes berücksichtigt (S. 93). Mit Bezug auf die Begriffe „Rhythmus“ und „Takt“ gibt er lesenswerte Anregungen zu einer veränderten zeitlichen Gestaltung des Schultages (vgl. Tab. 2 auf S. 99 mit einer „exemplarischen Rhythmisierung des Schultages“). Was ein veränderter Umgang mit der Zeit für „Fordern und Fördern“ sowie „Individualisierung“ in der Ganztagschule bedeutet, steht auch im Mittelpunkt der Überlegungen von Ingrid Ahlring, Leiterin der reformpädagogischen Helene-Lange-Schule in Wiesbaden.

Ursula Carle, Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Bremen, widmet sich in didaktischer Perspektive dem Problem einer besseren Verzahnung von Spielen und Lernen in der Ganztagschule, die ihrer Auffassung nach die Möglichkeit bietet, beides zu verbinden: „weitgehend selbstgesteuertes spielähnliches Themen- und Projektarbeiten und systematisches Lernen und Üben“ (S. 122). Dem Fragenkreis „Hausaufgaben und Ganztagschule“ sind zwei Beiträge von Katrin Höhmann/Hermann Rademacker sowie von Dierk Freytag gewidmet. Leider findet der reichhaltige Ertrag der Diskussion dieser Thematik in der schulpädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte darin kaum einen Niederschlag, beispielsweise die vielfältigen Vorschläge zur mit Recht geforderten „Individualisierung“ von „Hausaufgaben“ bzw. „Schularbeiten“. Die oberflächliche Typisierung der Hausaufgaben auf S. 134 bleibt weit hinter dem erreichten didaktischen Reflexionsstand zurück. Die vielfältigen Erfahrungen mit den beiden an Ganztagschulen vorherrschenden Grundmodellen einer „Integration der Funktionen von Hausaufgaben in den Unterricht“ und der Erledigung von Hausaufgaben als „Schularbeiten“ in besonderen „Arbeitsstunden“ mit unterschiedlichen

Gestaltungsmöglichkeiten werden kaum aufgegriffen. Im ersten Beitrag dominiert zudem eine sozialpädagogische Sicht, welche den Problemkreis vornehmlich als Betreuungsaufgabe von Nicht-Lehrern am Nachmittag versteht (vgl. die 10 Fragen auf S. 145), wie das an „Betreuungsganztagschulen“ tatsächlich die Regel ist, aber aus ganztagsschultheoretischer Sicht nur als vorläufige Notlösung gelten kann. Freytag, langjähriger Leiter eines Ganztags-gymnasiums in Duisburg, entfaltet hier im Hinblick auf den Typus einer „gebundenen“ Ganztagschule auf wenigen Seiten eine differenziertere Sicht, die darauf zielt, „im Sinne einer ganzheitlichen Bildungsarbeit“ (S. 148) den Nachmittagsunterricht, wozu auch Arbeitsstunden zu rechnen sind, enger mit dem Vormittagsunterricht zu verschmelzen, ihn „in der Hand des jeweiligen Fachlehrers“ zu belassen, so weit wie möglich Übungs- und andere Aufgaben in den Unterricht (auch in den am Vormittag) zu integrieren (S. 149) und in stärkerem Maße Formen freien Arbeitens – etwa im Sinne der Montessori-Pädagogik (vgl. S. 150) – einzurichten.

Fragen zusätzlicher Angebote und der Freizeiterziehung an Ganztagschulen sind die Beiträge von Helga Artelt, Schulleiterin einer Ganztagsgesamtschule in Frankfurt, und Michel Boltz, Schulsozialarbeiter und Berufsberater, gewidmet, wobei Boltz Betreuungsangebote am Nachmittag an einer Hauptschule aus Bielefeld aus der Perspektive von Schulsozialarbeit thematisiert. Hinzu kommt zu diesem Themenbereich ein Artikel von Anja Durdal, in dem am Beispiel der Sonnenblumen-Grundschule in Berlin neben praktischen Aspekten auch konzeptionelle Bezüge (Opaschowski) aufgezeigt werden.

In ihrer Bedeutung für eine erfolgreich arbeitende Ganztagschule nicht zu unterschätzen sind die Fragen der Mittagsver-

pflegung in Ganztagschulen, die in zwei sachkundigen Beiträgen des *dritten Kapitels* von Rolf-Rainer Otto („Mensa“) und Gabriele Keil-Haack („Cafeteria“) thematisiert werden, sowie die bauliche Gestaltung, die der Architekturprofessor Christoph Parade behandelt („Zwischen Geborgenheit und Freiheit“).

Im *letzten Kapitel* schließlich geht es um Beziehungen zu Partnern und Probleme der Personalentwicklung. Ulrich Rother, Ganztagschulexperte aus Hamburg, zeigt in der Tradition des reformpädagogischen Ansatzes der „Community Education“ am Beispiel zweier Hamburger Schulen heutige Möglichkeiten der Ganztagschule als „Stadtteilschule“ auf. Kooperationsbeziehungen zur Kommune schildern am Beispiel der Stadt Dortmund und des dortigen „Familien-Projektes“ (vgl. S. 226), das seit dem Schuljahr 2003/04 alle schulischen Ganztagsangebote in der Stadt Dortmund bündelt, Ulrich Bösebeck, Renate Tölle und Manfred Hagedorn, die alle in verschiedenen Funktionen im Rahmen dieses Projektes tätig sind. Den Band beschließt Thomas Netzer vom IFS in

Dortmund mit Überlegungen zur „Personalentwicklung“ für Ganztagschulen.

Insgesamt bietet der Band Lesern, die an einer Einführung in Fragen ganztägiger Schulerziehung interessiert sind, eine aspektreiche und praxisnah geschriebene Darstellung, in der es – wie in Sammelbänden fast unvermeidlich – zu einigen inhaltlichen Überschneidungen kommt und Bezugnahmen aufeinander trotz einiger verbindender Hinweise rudimentär bleiben. Nützlich für weitere Recherchen ist die Angabe von „Internetadressen zum Thema Ganztagschule“ (S. 89 f.). Hilfreich sind die kurzen in die jeweiligen Beiträge einführenden Zusammenfassungen zu Beginn und die zehn auf praktische Probleme bezogenen Fragen am Ende jedes Beitrags. In dieser Frageform wird noch einmal die Intention des vorliegenden Buches sichtbar, nicht eilfertig „Rezepte“ für die Entwicklung von Schulen zu Ganztagschulen zu geben, sondern in einer verständlichen und praxisbezogenen Form Hilfen für das eigene Nachdenken und Bemühen vor Ort und weiterführende Studien zu vermitteln.

Harald Ludwig

Sabine Knauer/Anja Durdel (Hrsg.)

**Die neue Ganztagschule.  
Gute Lernbedingungen gestalten  
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung**

Beltz Verlag „Praxis“, Weinheim 2006,  
ISBN 3-407-62544-1, 202 S., € 19,90

Die neue Ganztagschule soll aufgrund der bisherigen Praxis nicht mehr nur Raum und Zeit bieten für einen guten Unterricht im didaktischen und methodischen Bereich. Eine neue Ganztagschule im Sinne der vorliegenden zukunftsweisenden Beiträge ist auch Teil der sie umgebenden Gesellschaft, des Stadtteils, des sozialen Umfeldes, der

politischen Aktivitäten, der Vereine und vor allem der Jugendhilfe-Einrichtungen, mit denen besonders intensive Zusammenarbeit erwartet wird. Erzieher/innen und andere unterstützende Helfer/innen werden in der „Neuen Ganztagschule“ als unverzichtbar vorausgesetzt. Eine Umorganisation der altersbedingten Klassenstruktur zugunsten von Leistungs- und Interessengruppen, die aus den Klassenverbänden gebildet werden, ist aufgrund psychologischer, soziologischer, organisatorischer und auch medizinischer Erkenntnisse als wünschenswert und möglich beschrieben.

In den einführenden Bemerkungen bezeichnet die Mitherausgeberin Sabine Knauer die Ganztagschulprogramme des Bundes im Kontext des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung (JZBB)“ mit Begleitprogrammen „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ und mit weiteren Untergruppen wie z.B. „Schule wird Lebenswelt“ als die „größte deutsche Bildungsoffensive der letzten 30 Jahre – und als erste gesamtdeutsche dazu“. Als Trägerin des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ ist die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) beauftragt worden.

Zur finanziellen Unterstützung dienen – außer den Geldern des Bundes – auch Mittel, die aus Versuchsprogrammen der Europäischen Union, der Länder, der Schulträger und von Stiftungen zur Verfügung gestellt werden, wie z.B. die der

- Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)
- Stiftung demokratische Jugend
- Deutsche Bank-Stiftung
- Jacobs Foundation
- Robert-Bosch-Stiftung
- Princewaterhouse Coopers (PWC) Stiftung.

Unterstützt werden u.a.

- die Bundesarbeitskreise „Schüler gestalten Schule“ (BAK „SGS“),
- Zukunft Bildung und Betreuung (JZBB) mit Begleitprogrammen
- die mobile Zukunftswerkstatt (MobiZ)
- die Servicestelle Jugendbeteiligung (SJB)
- die stadtteilbezogene milieunahe Erziehung (SME).

Die Zuordnung der zahlreichen Institutionen, die sich inzwischen gebildet haben und aufgeführt werden, wird für den/ die Leser/in allerdings dadurch erschwert, dass die häufig benutzten Abkürzungen als bekannt vorausgesetzt und nicht immer erläutert werden.

Es findet sich in dem Sammelband eine

Fülle interessanter Ansätze, die beispielsweise der eigenen Erkenntnis dienen, um einzuordnen, was es heißt, eine kindergerechte Ganztagschule zu gestalten und welche Veränderungen von Strukturen und persönlichen Haltungen nötig sind, um Schule wirklich zeit- und zukunftsgemäß zu denken. Viele sog. „Fischteiche“ werden genannt, die – je nach örtlicher Entwicklungssituation – nützliche Hilfe „angeln“ lassen, z.B.: „Lehrerinnen und Lehrer müssen sich von Einzelkämpfern zu ‚Teamplayern‘ und von Belehrenden zu ‚Lerncoaches‘ entwickeln.“

Die Frage, die in den 18 Beiträgen von 25 Autorinnen/Autoren bearbeitet wird, ist in den einführenden Bemerkungen so formuliert: „Wie kann Bildung, wie kann Schule ganztägig und kooperativ gelingen?“ Als Antwort – und das unterscheidet das vorliegende Werk von anderen Angeboten, die sich mit der Ganztagschule befassen – werden also nicht pädagogische, unterrichtsbezogene, didaktische, methodische oder unterrichtsorganisatorische Fragen der Ganztagschule behandelt, sondern „allgemeine Gestaltungsprinzipien im Sinne einer entwicklungs- und lernförderlichen Umgebung.“

Ein Blick auf das Verzeichnis der Autorinnen und Autoren zeigt, dass deren Tätigkeit vorwiegend auf wissenschaftlicher Ebene angesiedelt ist: Von den 25 Autoren sind 15 in verschiedenen Städten an Programmen in Abteilungen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Berlin) und zehn an bundesdeutschen Universitäten tätig. Sie arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Organisationsberater/innen, Schulentwicklungsberater/innen, Projektleiter/innen, wissenschaftliche Referenten/innen; ein Autor ist Mitglied des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes, einer ist Schulleiter an einer Gesamtschule. Es bedarf keiner einschränkenden Anmerkung der Herausgeberin im Vorwort, dass die Le-



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Jörg Althammer, Uwe Andersen, Joachim Detjen,  
Klaus-Peter Kruber (Hrsg.)

## **Handbuch ökonomisch-politische Bildung**

Die Entwicklung hin zu einem gemeinsamen Schulfach für Politik und Wirtschaft stellt alle Praktiker der schulischen Arbeit vor schwierige und zum Teil vollkommen neue Aufgaben.

Im vorliegenden Handbuch schreiben erstmalig Vertreter der beiden Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken von ökonomischer und politischer Bildung gemeinsam, um einen systematischen Zugang zu Politik und Wirtschaft in der Schule zu eröffnen.

Die zehn Einzelkapitel zu den großen Themenfeldern ökonomisch-politischer Bildung kombinieren jeweils zwei Fachbeiträge aus der Feder von Vertretern der Ökonomie und der Politikwissenschaft mit einem Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive und tragen so besonders der pädagogischen Vermittlungsaufgabe Rechnung.

Thomas Retzmann (Hrsg.)

## **Methodentraining für den Ökonomieunterricht**

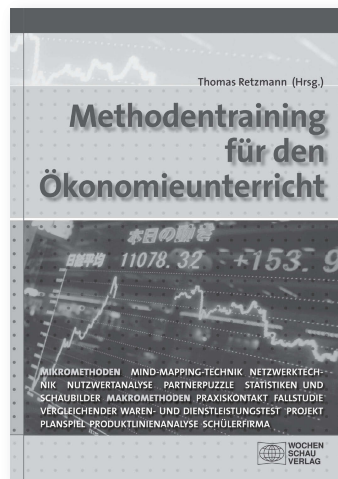
Die ökonomische Bildung erfährt bundesweit eine bemerkenswerte Aufwertung. Eine sichtbare Konsequenz ist, dass die Zeiteile im schulischen Curriculum ausgeweitet werden. Lehrende und Lehramtsstudierende müssen daher fachdidaktisch gut aus- und weitergebildet werden. Dazu leistet dieses Buch einen wichtigen Beitrag. Namhafte Fachdidaktiker aus ganz Deutschland präsentieren ausgewählte Mikro- und Makromethoden, die für die ökonomische Bildung typisch oder gar exklusiv sind. Die Methoden werden praxisorientiert präsentiert, um die unmittelbare Umsetzung im Unterricht zu ermöglichen. Sie werden wissenschaftlich fundiert, um den Beitrag zur Erreichung der Kernkompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung herauszustellen.

# **ÖKONOMIE + POLITIK**



ISBN 978-3-89974363-0, 528 S., € 39,80

Subskriptionspreis bis 31.12.07: € 32,80



ISBN 978-3-89974234-3, 208 S., € 29,80

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 8 60 65, Fax: 06196 / 8 60 60, E-Mail: [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

ser unterrichtsbezogene Beiträge vermissen könnten. Dazu gibt es genügend Literatur – aber hier liegen kompetente einschlägige Begründungen samt Lösungsansätzen an realisierten Beispielen von grundsätzlichen gesellschaftlichen, reformbetonten, psychologischen und entwicklungsbedingten Unabdingbarkeiten für eine effiziente, auch das Einzugsgebiet einbeziehende Ganztagschule vor. Altersgerechte, den individuellen Anforderungen und Erwartungen der Heranwachsenden entsprechende Angebote sind ebenso Voraussetzung, wie die Mitarbeit und Zusammenarbeit mit Eltern, Verwaltungsinstitutionen, Jugendhilfeorganisationen und anderen ortsgebundenen Gruppen und Vereinigungen.

In Teil 1 des Buches „Besser lernen in der Ganztagschule“ geht es um die grundlegende Auseinandersetzung mit Folgerungen aus der PISA-Studie, bezogen auf ganztägige Schulkonzeptionen, um geeignete Unterstützungssysteme, um regionale Bedingungen, um verschiedene Schularten und schließlich um „Thesen für eine ‚gute‘ Ganztagschule“.

In Teil 2 „Bedürfnisse berücksichtigen und eine neue Beteiligungskultur entwickeln“ gilt der Schwerpunkt der Betrachtung vor allem den Ergebnissen der Motivations- und Lernforschung und deren Umsetzung mit Hilfe ganztägiger Bildungsangebote.

Als wichtige Ziele, die in die übliche schulische Wissensvermittlung nunmehr einzubeziehen wären, werden genannt:

- aktive Jugendbeteiligung am öffentlichen Leben
- Überwindung von Politikverdrossenheit und Gleichgültigkeit dem Gemeinwesen gegenüber
- Berücksichtigung des Biorhythmus
- Schule als Übungsfeld für das Leben in einer offenen Gesellschaft
- Gestützte Selbstbestimmung.

In Teil 3 „Ganztagschulen brauchen starke Partner: Kooperation in der Schule und

im Umfeld“ wird ausgeführt, „wie veraltet das Bild von Lehrkräften als Einzelkämpfer im Kontext einer modernen (Ganztags-) Schule ist“. Folgende Schwerpunkte werden gekennzeichnet:

- Kooperation in das Gemeinwesen hinein
- Kooperation von Jugendhilfe und Schule
- Stadtteilarbeit
- Ganztagschule als Bildungszentrum im kommunalen Kontext

Dahier nicht nur theoretische Begründungen gegeben werden, sondern erprobte praktische Beispiele zu finden sind, regen die Beiträge verstärkt zu Überlegungen eigener Umsetzungsmöglichkeiten an.

Ausgangspunkte der bundesweiten Aktivitäten zur Entwicklung von Ganztagschulen sowohl in pädagogischer als auch in schulorganisatorischer und architektonischer Hinsicht war 2003 die Bildungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft mit ihrem Investitionsprogramm.

Die vorliegenden Arbeiten der verschiedenen Autoren aus mehreren Bundesländern zeigen dabei, dass der Bund mit den vom ihm zur Verfügung gestellten Mitteln tatsächlich wirksame Anregungen geschaffen hat. Die vorliegenden Berichte machen aber auch deutlich, dass eine „neue“ Ganztagschule im Sinne der in den vorliegenden Beiträgen verfolgten „guten Lernbedingungen“ nur mit Hilfe weiterer Ressourcen für den personellen und sachlichen Bereich zu erzielen sind.

So überzeugend und wohlbegründet sich die einzelnen Berichte, Ideen und Beispiele darstellen, so sei noch einmal betont, dass hier nicht allein die Pädagogik gefragt ist: Politik, Verwaltung, Jugendverbände, Freizeiteinrichtungen, Stiftungen, Wissenschaft, Jugendhilfe, Sozialpädagogen und vor allem die Eltern müssen zusammenwirken, um die Ganztagschule als einen weiteren „Lebensmittelpunkt“ neben dem Elternhaus überzeugend gestalten zu können.

Wer immer sich mit der Entwicklung und

# Lehrer auf gepas

Programm  
geeignet ab der 5. Klasse



[www.jugendherberge.de](http://www.jugendherberge.de)



Einfach kostenlos unser neue  
Klassen Mobil anfordern

**Wir haben jede Menge guter Ideen für Ihre Klassenfahrt.  
in 3 Katalogen Deutschlandweit.**

Unsere Angebote sind voller Themen und Möglichkeiten. Immer nach dem Motto:  
Gemeinsam mehr und anders erleben. Denn die richtige Mischung macht's. Bildung  
und Spaß haben in den Jugendherbergen immer ein ausgewogenes Verhältnis.

Sie können aus verschiedenen Bausteinen auswählen, frei kombinieren und Schwer-  
punkte setzen oder ein vollständig organisiertes Programm in Anspruch nehmen.  
Unsere Angebote haben einen hohen Erlebniswert und sind altersgerecht konzipiert.  
Mit der Erfahrung aus fast 100 Jahren „Lernen außerhalb der Schule“.

Viele Programme werden von pädagogisch geschulten Fachkräften betreut. So ent-

Errichtung von Ganztagsschulen beschäftigt, darf nicht versäumen, den gesellschaftlichen Wandel und das veränderte menschliche Verhalten in die Planungsüberlegungen einzubeziehen, – dazu gehören auch die Erkenntnisse der angelaufenen wissenschaftlichen Forschung.

Die Beiträge des vorliegenden Buches vermitteln solche neueren Erkenntnisse, die der Weiterentwicklung dienen, etwa wie die wissenschaftlichen Einsichten der Maßnahmen zur Belebung des Gehirns, der Weckung schlummernder Begabungen und der Aktivierung latenter Interessen. Gefordert wird somit die Nutzung von Untersuchungsergebnissen, z.B. aus den Bereichen Rhythmus und Zeit, der Neurodidaktik, der Chronobiologie, der Schlafforschung, die den Erziehenden bei der Suche nach wirksamen pädagogischen Maßnahmen helfen, die jedoch in der Praxis vielfach wegen vorgegebener starrer Schulorganisationsstrukturen noch nicht zu realisieren sind.

Auch Aspekte der Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen, wie etwa Angst,

Glücksgefühle, Stress und daraus resultierende Verhaltensprobleme, finden Berücksichtigung in den Darstellungen. Erfahrungen aus der Stadtteilarbeit, aus kommunalen Handlungsfeldern und aus dem Arbeitsfeld der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gehen auf diese Aspekte ein.

Die vorliegende Sammlung zukunftsweisender Entwicklungen, bemerkenswerter Beispiele, besonderer Pläne und Gedanken sowie Erfahrungen und Schlussfolgerungen machen das Buch zu einem lesenswerten Nachschlagewerk, das zwar aus der Sicht der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung geschrieben worden ist und somit Beispiele eines als erfolgreich empfundenen Programms zusammentragen, insgesamt aber überzeugen die Vielfalt, die Sachlichkeit, der Ideenreichtum und die Mischung der Sichtweisen. Der am Ende der „Einführenden Bemerkungen“ geäußerte Satz der Mitherausgeberin Sabine Knauer „In diesem Sinne will dieses Buch ein Mutmacher sein“ trifft voll zu: Das Lesen der 16 Beiträge macht Mut, Ganztagsschule zu entwickeln und zu gestalten.

*Georg Rutz*

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

### **Ganztagsschule – eine Chance für Familien**

VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV  
Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006,  
ISBN-10 3-531-15244-0,  
126 S. , € 24,90

In einem Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen die Ganztagsschule als Chance für Familien dargestellt. Das Gut-

achten, veröffentlicht im September 2006, empfiehlt den Ausbau der Ganztagsschulen zu fördern, und zwar mit einem besonderen Blick auf familienfördernde Wirkungen, die von gut gestalteten Ganztagsschulen zu erhoffen sind.

Die Entwicklungen, die durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes angestoßen worden sind, nimmt das Gutachten zum Anlass, auf die enge Verzahnung schulischer und familialer Bildungsprozesse hinzuweisen, eine Betrachtungsweise, die in der bildungspolitischen Diskussion bisher kaum eine Rolle



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Konfliktbewältigung und Gewaltprävention

Helmolt Rademacher (Hrsg.)

## **Leitfaden Konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation**

Für eine veränderte Schulkultur

Über die Chancen, die konstruktive Konfliktbearbeitung eröffnet, wird hier praxisnah vor dem Hintergrund von langjähriger Erfahrung mit Mediation in Schulen berichtet. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Konfliktlöskultur unter den Bedingungen der Ganztagschule. Das Buch stellt den Peer-Mediationsansatz und das Demokratietraining vor, sowie zwei gelungene Beispiele von konstruktiver Konfliktbearbeitung in der Schule.

ISBN 978-3-89974229-9, 144 S., € 12,80



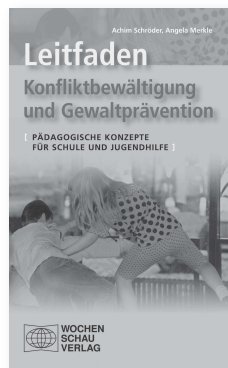
Achim Schröder, Angela Merkle

## **Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention**

Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe

Der konstruktive Umgang mit Konflikten und Gewalt ist zu einem Kernthema jugendpädagogischer Arbeit geworden. Der Leitfaden gibt Lehrern, Sozialpädagogen, Erziehern und Eltern einen detaillierten Überblick über die derzeit gängigen Konzepte und Verfahren im Umgang mit Gewalt bei Heranwachsenden. Neben der theoretischen und zielgruppenspezifischen Einordnung der Methoden und Ansätze werden Praxisbeispiele, Adressen und Fortbildungsmöglichkeiten aufgeführt.

ISBN 978-3-89974303-6, 224 S., € 14,80



Christa Kaletsch

## **Handbuch Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft**

Aktive Schülervertretung. Für Schüler, Lehrer und Eltern

Jugendlichen Lust auf eine kritische Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen zu machen, ist das Hauptanliegen des Handbuchs zum Demokratietraining. Ein Blick auf Entscheidungsfindungsprozesse und ein Votum für die Universalität der Menschenrechte bilden den Kern des Trainingskonzepts. Multiplikatoren in Schule und außerschulischer Bildung erhalten Anregungen, wie Interesse für eine demokratische Beteiligung bei Heranwachsenden geweckt werden kann.

ISBN 978-3-89974305-0, 240 S., € 14,80



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



gespielt hat. Das Gutachten erweitert die bislang vorwiegend bildungs- und arbeitsmarktpolitisch geführte Diskussion um die Sichtweise von Familien und von Kindern und Jugendlichen.

Das Gutachten geht zunächst von einer Bestandsaufnahme der Situation der Ganztagsschulen in Deutschland aus und beschreibt die Rahmenbedingungen. Es stellt die historischen Bezüge der aktuellen Debatte her, begründet sie bildungspolitisch und erläutert Kernelemente der Modelle ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung. Als das weitestgehende Modell der Ganztagsschuldebatte wird die „Lebensschule“ bezeichnet, die im Handbuch Ganztagsschule von Appel/Rutz entfaltet wird.

Der Wissenschaftliche Beirat begründet die Ganztagsschule – und das ist ein besonderer Aspekt des Gutachtens – aus der Interessenlage von Kindern. Die Ganztagsschule soll den Kindern eine gute Mischung aus den drei unterschiedlichen Erfahrungsbereichen Familie, Schule und Gleichaltrige bieten. „Eine Ganztagsschule, die das herkömmliche Schulstundenschema verlässt, neue Inhalte aufgreift, das Sozialleben der Schule entfaltet und die Kinder an der Gestaltung neuer Lebensformen und des außerunterrichtlichen Angebots der Schule beteiligt, kann vielen Interessen von Kindern weit entgegenkommen.“ (S. 28) Wenn dies nicht der Fall ist, wird den Kindern viel Zeit genommen. Auf den Schultern der Ganztagsschule lastet also eine hohe Verantwortlichkeit für die Gestaltung der zusätzlichen Schulzeit.

Auch aus der Interessenlage von Familien wird die Ganztagsschule für begründbar gehalten. Als Ziele und Motive werden aus familienpolitischer Sicht u.a. genannt: Förderung der individuellen Entwicklung von Kindern und der Entfaltungsrechte von Eltern, Verbesserung der Vereinbarung von Familien- und Erwerbsleben, Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz durch sys-

tematische Einbindung in die Bildungsabläufe, Ausgleich der Chancen von Kindern mit unterschiedlichen Startbedingungen.

Im Anschluss daran wird die Vielfalt der Formen der Ganztagsschule dargestellt und über die zahlenmäßige Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland berichtet. Danach werden erste Erfahrungen mit dem rasanten Ausbau der Ganztagsschulen in den einzelnen Bundesländern dargelegt und ein verdienstvoller und systematischer Vergleich der Konzeptionen und Realisierungsformen von Ganztagsschulen in den 16 Bundesländern angestellt. Das Bild wird vervollständigt durch einen Blick über den Zaun nach Europa. Auch wenn fast alle anderen EU-Staaten ein sehr unterschiedlich geartetes Ganztagsschulsystem haben, wird doch unter dem Aspekt der Konzeption von Ganztagsschule bei einem Vergleich deutlich, dass „Schule in den Nachbarländern (mit Ausnahme von Großbritannien) vornehmlich ein Institution der formalen Bildung ist, die soziales Lernen, Freizeitbeschäftigung und Unterstützung der Familie nicht als zu ihren Aufgaben gehörig ansieht ... Insofern ist die ganztägige Schule häufig keine ‚andere‘ Schule, sondern lediglich ein Mehr an Schule.“ (S. 56)

Im dritten Kapitel werden die möglichen Rückwirkungen der Ganztagsschule auf Familien dargestellt. Dabei wird untersucht, wie groß das Interesse von Kindern, Eltern und Gesellschaft an der Einführung der Ganztagsschule sein dürfte, welche Folgen daraus für das Zusammenleben innerhalb der Familien, für die Entwicklung von Kindern und für die Gesellschaft insgesamt erwachsen und wie diese Folgen zu bewerten sind. Im Ergebnis dieser Überlegungen greift der Wissenschaftliche Beirat seine schon in vorherigen Gutachten entwickelte Idee der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auf. „Gerade die Ganztagsschule schafft Möglichkeiten und Chancen einer engen

Zusammenarbeit von Schule und Familie – ja in gewissem Maße erfordert es die Ganztagschule, dass Erziehungspartnerschaften eingegangen werden.“ (S.88) Die an den Ausbau der Ganztagschule geknüpften Erwartungen können nach Ansicht des Beirates nur dann erfüllt werden, wenn solche Partnerschaften erfolgreich realisiert werden. Konsequenz wird darauf verwiesen, dass der Aufbau von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Teil der Entwicklung von Ganztagschulen anzusehen ist.

Im letzten Kapitel spricht sich der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seinen Empfehlungen dafür aus, „die Ganztagschule zügig als Regelangebot für alle einzuführen. Er ist der Auffassung, dass die

Einführung der Ganztagschule die Familien stärkt und die Qualität des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen verbessert ...“ Die Empfehlung wird untermauert durch fünf Perspektiven, gesellschaftliche, bildungspolitische, kinder- und jugendpolitische, familien- und sozialpolitische und schul- und familienpolitische.

Es ist aus meiner Sicht besonders verdienstvoll, dass das Gutachten Forderungen für einen familiengerechten Ausbau von Ganztagschulen formuliert und vor allem die Idee der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in den Vordergrund rückt. Alles in allem ist das Gutachten eine anregende Lektüre, auch und gerade für gestandene Schulpädagogen an Ganztagschulen.

*Ulrich Rother*

Karlheinz Burk / Heike Deckert-Peaceman (Hrsg.):

**Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule, Beiträge zur Reform der Grundschule**

hg. vom Vorstand des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule e.V., Bd.122, Frankfurt a. M. 2006, 320 S., ISBN 3-930024-93-4 /Best.-Nr.1080.

Im Jahr 2004 hat der Grundschulverband eine Erklärung verabschiedet mit dem Titel: „Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule“. Der Text dieser Erklärung ist am Schluss des vorliegenden Bandes abgedruckt. Darin heißt es u. a.: „Ganztagschulen dürfen nicht als Schulen missverstanden werden, die den Unterricht in der bisherigen Form beibehalten und nur durch Betreuungsangebote ergänzen. Kinder und Jugendliche brauchen heute Schulen, die ihnen genügend Zeit und Handlungsspielraum für ihre Entwicklung geben“ (S.310). Wie solche Schulen im

Grundschulbereich konzeptionell und in der praktischen Realisierung aussehen können, soll in den Beiträgen dieses Sammelbandes verdeutlicht werden, von denen einige sich auf Schulen beziehen, die beim Grundschulforum 2006 zum Thema „Mehr Bildungszeit für Kinder: Schritte auf dem Weg zur Ganztagsgrundschule“ mit Preisen ausgezeichnet worden sind.

Das Hauptziel dieser Schrift ist demnach die „grundschulpädagogische Verortung der Ganztagsgrundschulthematik“. Es geht darum, „Chancen und Grenzen der Ganztagsgrundschule aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis deutlich zu markieren“ (S.8). Nach einer Einführung in die Thematik durch die Herausgeber dienen diesem Ziel insbesondere die Beiträge des *ersten Teils*. Sie verdeutlichen in unterschiedlichen Dimensionen die Notwendigkeit, im Rahmen der Entwicklung von Grundschulen

zu Ganztagsschulen nicht nur ein „Mehr“ an Zeit zur Verfügung zu stellen, sondern Grundschule im Rahmen dieses Prozesses pädagogisch neu zu denken. Ziel soll die Entwicklung einer veränderten Lern- und Lebenskultur in der Schule sein. Der *zweite Teil* „Schritte auf dem Weg“ und der *dritte Teil* „Grundschule als lernende Organisation“ enthalten zahlreiche Beispiele zur Realisierung dieser Zielsetzung in der Praxis, wobei auch wissenschaftlich orientierte Schulentwicklungsprojekte einbezogen und Berichte über die Entwicklung von Grundschulen zu Ganztagschulen in einzelnen Bundesländern gegeben werden (Brandenburg <B. Wegner>, Rheinland-Pfalz <D. Wunder>, Berlin <Heyer/ Hirschmann>).

Zur pädagogischen Veränderung von Schule gehört ein neuer Umgang mit „Zeit“, was K. Burk (S.28ff) unter den Aspekten von „Rhythmus“ und „Takt“ in der Schule reflektiert, K. Hummel (S.165ff) am Beispiel der Burgschule in Esslingen konkretisiert und M. Althoff (S.151ff) an den Auswirkungen der Einführung eines „Mittagsbandes“ erörtert. Neue Zeitstrukturen ergeben sich auch für Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. Dazu berichten W. W. Steinert (S.209ff) über das Arbeitszeitkonzept der Waldhofschule in Templin sowie Eva Gläser u. a. (S.260ff) über das Bremer Präsenzzeitenmodell. Vermehrte Präsenzzeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule erfordern auch neue räumliche Ausstattungen, wie überhaupt der Raumgestaltung für Ganztagsschulen ein hoher Stellenwert zukommt. H. Deckert-Peaceman (S.90ff) zeigt auf, dass Grundschule als Ganztagsschule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort gestaltet werden muss. Ohne eine qualitätsvolle Raumgestaltung und -ausstattung wird es kaum gelingen, Schule zu einem Ort werden zu lassen, in dem Kinder sich wohl fühlen. Dies hat auch die Stadt Herford erkannt, über deren Konzept für die „Raumgestaltung und -ausstattung

Offener Ganztagsschulen im Primarbereich“ Rainer Schweppe in einem anregenden Beitrag berichtet (S.214ff).

Zeitliche und räumliche Veränderungen sind auch Voraussetzungen für das Praktizieren neuer schulischer Lern- und Lebensformen. Gerold Scholz (S.43ff) zeigt das für das Konzept einer institutionellen, methodischen und thematischen Öffnung von Schule im Anschluss an Überlegungen Dietrich Benners auf, Rolf Laging (S.77ff) im Hinblick auf das Konzept einer „bewegten Schule“. W. Legler (S.67ff) widmet sich den Möglichkeiten eines innovativen Kunstunterrichts in der Grundschule. Die Französische Schule in Tübingen hat gute Erfahrungen gemacht mit der Einführung von „Ateliers“ im Sinne des französischen Reformpädagogen C. Freinet, wie V. Heinzelmann und J. Meinert berichten. R. Stähling (S.249ff) stellt die Ganztageserziehung mit multiprofessionellen Teams in altersgemischten Klassen an einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt in Münster vor. H. Hagstedt (S.224ff) regt die Einführung von Lernwerkstätten im Rahmen eines „integrierten Tages“ an. Individuelles Lernen am Computer ist Gegenstand kritischer Betrachtungen von P. Sunnen (S.172ff).

Wichtig ist für den Entwicklungsprozess einer Grundschule zur Ganztagsschule, dass die Perspektiven der unterschiedlichen Personengruppen angemessen berücksichtigt werden. Allzu leicht wird dabei die Perspektive der Kinder übersehen, weshalb sich H. Deckert-Peaceman (S.114ff) dieser Thematik ausdrücklich widmet. S. Peters (S.146ff) zeigt, wie Kinder konkret am Entwicklungsprozess beteiligt werden können, und Ch. Röhner / A.O. Hausmann (S.271ff) berichten über eine Studie zur Qualität der Ganztagsschule aus Kindersicht. Auch das Verhältnis von Eltern zur Ganztagsschule wird unter unterschiedlichen Aspekten thematisiert, etwa von B. Fuhs (S.126ff) und

von R. Haack-Wegner/C. Sobota-Bartulin (S.203ff zur interkulturellen Elternarbeit).

Selbstverständlich werden auch gängige ganztagschulspezifische Themen wie Hausaufgaben (B. Rütz), Fördermöglichkeiten (St. Maykus), Freizeitgestaltung (M. Dobe), die Kooperation mit außerschulischen Partnern (S. Peters, A. Durdel u. a.) in dem aspektreichen Buch behandelt.

Die Beiträge des Bandes sind knapp gehalten, verständlich geschrieben, gestützt auf

wissenschaftliche Grundlagen und anregende Praxiserfahrungen. Zur Auflockerung und Veranschaulichung tragen Fotos und Zeichnungen sowie übersichtliche Schemata bei.

So ist ein Buch entstanden, das eine Lücke in der bisherigen Ganztagschulliteratur füllt, insofern es ganztägige Schulerziehung spezifisch für die Grundschule thematisiert und dem Schulentwicklungsprozess in diese Stufe des Bildungswesens wichtige Anregungen und Impulse gibt.

*Harald Ludwig*

## Vorsitzende der Landesverbände

### Baden-Württemberg

Christiane Stalschus, Konrektorin  
Joh. von Hirscher-Bildungszentrum,  
Dorfstr. 34, 88285 Bodnegg  
Telefon: 07520 / 9920711  
Fax: 07520 / 992040  
*stalschus@bz-bodnegg.de*

### Bayern

Gerhard Helgert, Lehrer/Internatsleiter,  
Adolf-Reichwein-Schule,  
Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg  
Telefon: 0911 / 93525418  
Fax: 0911 / 36595424  
*infos@t-arsnbg.de*

### Berlin

Mario Dobe, Schulleiter  
Hunsrück-Grundschule,  
Manteuffelstr. 79, 10999 Berlin  
Telefon: 030 / 22503112  
Fax: 030 / 22503115  
*m.dobe@hunsrueck-grundschule.de*

### Brandenburg

Christel Arlt, Schulleiterin  
Gesamtschule Finsterwalde,  
Saarlandstr. 14, 03238 Finsterwalde  
Telefon: 03531 / 62007  
Fax: 03531 / 609340  
*cowa.warsoenke@web.de*

### Bremen

Uwe Lorenz, Rektor  
Tulpenweg 5, 27624 Drangstedt  
Telefon: 04704 / 930044  
Fax: 04704 / 930043  
*Lorenz.Uwe@freenet.de*

### Hamburg

Bernd Martens, Direktor  
Gesamtschule Allermöhe,  
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg  
Telefon 040 / 7359260  
Fax: 040 / 73592619  
*bernd.martens@bbs.hamburg.de*

### Hessen

Guido Seelmann-Eggebert,  
Rektor Hermann-Ehlers-Schule  
Tempelhofer Str. 57, 65205 Wiesbaden-  
Erbenheim  
Telefon: 0611 / 97890  
Fax: 0611 / 97897887  
*seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de*

### Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin  
Wilhelmgymnasium, Leonardstr. 63,  
38100 Braunschweig  
Telefon: 0531 / 4705670  
Fax: 0531 / 4905699  
*Maria.Rech@web.de*

### Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Paterok, Studiendirektor  
Konrad-Adenauer-Gymnasium  
Köstersweg 49, 47533 Kleve  
Telefon: 02821 / 7875-4  
Fax: 02821 / 78756  
*wolfgang.paterok@t-online.de*

### Rheinland-Pfalz

Joachim Fister, Konrektor  
Volkerschule, Dr.-Georg-Durst-Str. 30,  
55232 Alzey  
Telefon: 06731 / 7168  
Fax: 06731 / 943341  
Mobil: 0171-3233704  
*Volkerschule@gmx.de*

**Sachsen-Anhalt**

Helmut Thiel, Schulleiter  
Johannes-Gutenberg-Schule,  
Meseberger Straße 32, 39326 Wolmirstedt  
Telefon: 039201 / 29481  
Fax: 039201 / 30158  
*jgschule@aol.com*

**Schleswig-Holstein**

Ute Sauerwein-Weber,  
Dietrich-Bonhoeffer-Realschule,  
Am Schulzentrum 11, 22941 Bargteheide  
Telefon: 04532 / 21475  
*ute@sauerwein-weber.de*

**Thüringen**

Mike Bergner, Stellv. Schulleiter  
Freie Ganztagschule Milda, Ortsstr. 92a,  
07751 Milda  
Telefon: 036422 / 63503  
Fax: 036422 / 63504  
*justus.bergner@t-online.de*

**Bundesverband****1. Vorsitzender**

Stefan Appel, Direktor  
Ganztagsschule Hegelsberg,  
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel  
Telefon: 0561 / 85077  
Fax: 0561 / 85078  
*Stefan-Appel@gmx.de*

**Stellvertretende Vorsitzende**

Bernd Martens, Direktor  
Gesamtschule Allermöhe,  
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg  
Telefon: 040 / 7359260  
Fax: 040 / 73592619  
*bernd.martens@bbs.hamburg.de*

Ulrich Rother, Oberschulrat  
Brillkamp 49, 22339 Hamburg  
Telefon: 040 / 5383532  
Fax: 040 / 53910804  
*ulrich.rother@hamburg.de*

**Geschäftsführerin**

Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin  
Gesamtschule Am Rosenberg,  
Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.  
Telefon: 06192 / 22697  
Fax: 06192 / 296018  
*peters-beate@t-online.de*

**Ansprechpartner/innen aus anderen****Bundesländern sind zu erfragen bei**

Informationsstelle des Ganztagschul-  
verbandes GGT e.V.,  
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel  
Telefon: 0561 / 85077, Fax: 0561 / 85078  
*gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de*

**Ich/Wir erklären den Eintritt in den Ganztagschulverband GGT e.V.**

Die periodisch erscheinende Zeitschrift „*Die Ganztagschule*“ erhalte/n ich/wir ab sofort ohne weitere Nebenkosten zugesandt. Den Jahresbeitrag von 30,- € überweise/n ich/wir auf das Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 161047-603, BLZ 50010060, oder auf das Konto der Nassauischen Sparkasse Frankfurt/M. Nr. 140009024, BLZ 51050015.

Name: \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_

(Privatanschrift)

PLZ/Wohnort: \_\_\_\_\_

E-Mail: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

Bundesland: \_\_\_\_\_

Beruf / Funktion: \_\_\_\_\_

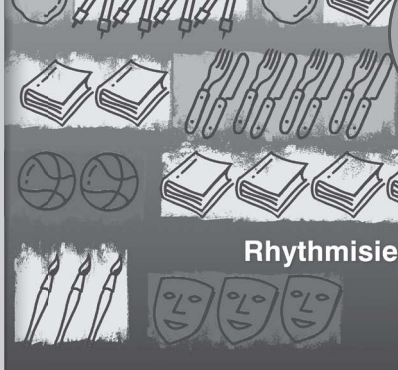
Schule / Dienststelle: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_

PLZ / Dienststelle: \_\_\_\_\_

Datum / Unterschrift: \_\_\_\_\_

**Das ausgefüllte Formular schicken an:** Informationsstelle des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Quellhofstraße 140, 34127 Kassel



**Rhythmisie**

**Ganztags Schule machen** bietet Ihnen vier M  
Anregungen und Hilfen für die pädagogisch  
Ganztags sowie wertvolle Tipps für die Ausg  
Umsetzung im Alltag. Dafür kommen neben  
allem Schulen zu Wort, die berichten, welche  
Lösung von Alltagsproblemen gegangen sind

**Profitieren Sie** vom Erfahrungsschatz erfolg  
an Ganztagschulen und erfahren Sie das W





**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

## Praxisbücher

Andreas Blum

### **Handbuch Zusammenarbeit macht Schule**

Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule

Das „Handbuch Zusammenarbeit macht Schule“ richtet sich als Orientierungshilfe an in Jugendarbeit und Schule tätige Personen, die Kooperationen mit Ganztagsschulen eingehen möchten oder mehr Informationen und Anregungen für die Praxis suchen. Das Buch bietet daher einen umfassenden Überblick zum Thema, beinhaltet die Darstellung unterschiedlicher best-practice-Beispiele aus Rheinland-Pfalz sowie der Voraussetzungen für gelingende Kooperationen und gibt Tipps für die gemeinsame Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-89974270-1, 144 S., € 12,80



Gerhard Regenthal

### **Corporate Identity an Ganztagsschulen**

Guter Unterricht allein ist heute nicht mehr entscheidend für die Profilierung einer Schule. Was zeichnet eine Schule aus, welche Schwerpunkte, Werte, Traditionen oder Erziehungsziele? Welches Denken, welche Kultur und welche wichtige Zukunftskompetenz möchte sie den Schülern mitgeben? Und wie kann das den Schülern, Eltern, Kooperationspartnern und der Öffentlichkeit vermittelt werden? Alles eine Frage des Schulmarketings und der spezifischen pädagogischen Identität. (Ganztags-)Schulen brauchen Corporate Identity.

ISBN 978-3-89974175-9, 144 S., € 12,80



Katrin Höhmann, Britta Kohler, Ziva Mergenthaler, Claudia Wego

### **Hausaufgaben an der Ganztagsschule**

Der Verzicht auf Hausaufgaben in der Ganztagsschule ist möglich. Damit kann eine Entlastung der Eltern, ein konfliktärmeres Familienleben, aber auch mehr Chancengleichheit der Kinder erreicht werden. Dazu kommt, dass der Lernertrag nicht unbegrenzt und linear mit zunehmender Lernzeit steigen kann. Die klassischen „Hausaufgaben“ können in den Schultag sowohl bei gebundenen, als auch bei offenen Ganztagsschulen integriert werden.

ISBN 978-3-89974173-5, 144 S., € 12,80



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

## Autorinnen und Autoren

### *Stefan Appel*

Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. und  
Direktor der Ganztagsschule Hegelsberg  
Schulanschrift: Ganztagsschule Hegelsberg, Quellhofstr.140, 34127 Kassel  
Kontakt: stefan-appel@gmx.de, [www.hegelsberg.die.vu](http://www.hegelsberg.die.vu)

### *Ralf Augsburg*

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für  
Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln  
[www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org)

### *Helle Becker*

Dr. Erziehungswissenschaftlerin, Leiterin des Büros Expertise &  
Kommunikation für Bildung, Arbeitsschwerpunkte internationale, politische  
und kulturelle Jugend- und Erwachsenenbildung, Projektleiterin des GEMINI-  
Projekts „Politik & Partizipation in der Ganztagsschule“  
Kontakt: [projekte@helle-becker.de](mailto:projekte@helle-becker.de)

### *Karin Beher*

Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Angestellte am Fachbereich  
Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, Forschungs-  
verbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte:  
Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, soziale Ausbildung und  
Berufe, bürgerschaftliches Engagement  
Kontakt: [kbeher@fb12.uni-dortmund.de](mailto:kbeher@fb12.uni-dortmund.de)

### *Katrin Bergmann*

Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt  
„StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ am Institut für  
Schulentwicklungsforschung Dortmund, Universität  
Kontakt: [bergmann@ifs.uni-dortmund.de](mailto:bergmann@ifs.uni-dortmund.de)

### *Mike Bergner*

seit 1998 Lehrer an der Freien Ganztagsschule Milda, Fächer: Sport, Geschichte,  
Geografie, seit 2001 stellv. Schulleiter, Vorsitzender des LV Thüringen des Ganz-  
tagsschulverbandes GGT e.V.  
Kontakt: [www.ganztagsschule-milda.de](http://www.ganztagsschule-milda.de),  
[www.ganztagsschulverband-thueringen.de](http://www.ganztagsschulverband-thueringen.de)

*Kerstin Clausen*

Dr. oec. troph., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) Dortmund

Kontakt: [www.fke-do.de](http://www.fke-do.de)

[Clausen@fke-do.de](mailto:Clausen@fke-do.de)

*Mario Dobe*

Rektor, Leiter der Hunsrück-Grundschule (gebundene Ganztagsgrundschule, Klassenstufen 1 bis 6), Vorsitzender des Landesverbands Berlin des Ganztags-schulverbandes

Kontakt: [ggt-lv.berlin@hunsrueck-grundschule.de](mailto:ggt-lv.berlin@hunsrueck-grundschule.de)

*Bernd Frommelt*

Ministerialdirigent a.D., war Abteilungsleiter im Hessischen Kultusministerium in Wiesbaden

*Rainer Goltermann*

Rektor, GTS 2001, Ganztags-schule Syke, Hauptschule mit Realschulzweig in gebundener Form, priv.: Hauptmannstr. 13, 49402 Barnstorf, Kontakt: [rgoltermann@t-online.de](mailto:rgoltermann@t-online.de)

*Katja Gräve*

Dipl.-Pädagogin, Redakteurin im Projekt „Freie Lernorte“, Schulen ans Netz e.V., Bonn

Kontakt: [katja.graev@schulen-ans-netz.de](mailto:katja.graev@schulen-ans-netz.de),

[www.freie-Lernorte.de](http://www.freie-Lernorte.de), [www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)

*Hans Haenisch*

Dr. rer. soc., Leitender Regiergungsdirektor, Bergische Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal

[haenisch@uni-wuppertal.de](mailto:haenisch@uni-wuppertal.de)

*Christel Hempe-Wankerl*

Ganztags-schulreferentin beim Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen

*Claudia Hermens*

Dipl.-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Sozialpädagogischen Institut (SPI), zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Betreuung von Schulkindern, Qualitätsentwicklung

Kontakt: An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln

[claudia.hermens@fh-koeln.de](mailto:claudia.hermens@fh-koeln.de)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

## Grundschule

Dagmar Richter (Hrsg.)

### **Politische Bildung von Anfang an** Demokratie-Lernen in der Grundschule

Politisches Lernen im Sachkundeunterricht an der Grundschule ist ein zentrales Anliegen in einer demokratischen Gesellschaft. In diesem Buch finden sich praxisorientierte und theoretische Grundlagen zur Umsetzung, Vertiefung und Anregung im Unterricht. Aufgegriffen werden zentrale und aktuelle Themenfelder; neue und zeitgemäße didaktische Ansätze werden ausführlich präsentiert, Beispiele mit konkreten Aufgabenstellungen für den Unterricht vorgestellt,

978-3-89974358-6, 368 S., € 29,80



Wolfgang Sander (Hrsg.)

### **Digitale Medien in der Grundschule** Ein Forschungsprojekt zum Sachunterricht

Computer gehören inzwischen auch an Grundschulen zur Ausstattung. Damit verbindet sich die Erwartung, dass digitale Medien neue Lernchancen für den Unterricht eröffnen. Oft aber gibt es Unsicherheiten darüber, wie solche Chancen in der Praxis genutzt werden können. Der Band stellt Ergebnisse eines mehrjährigen Forschungsprojekts vor, mit dem didaktische Strukturen des Lehrens/Lernens mit digitalen Medien im Sachunterricht der Grundschule untersucht wurden. Die Ergebnisse des Projekts zeigen Bedingungen erfolgreicher Arbeit mit digitalen Medien, aber auch Probleme und Schwierigkeiten sowie Strategien zu deren Bewältigung.

978-3-89974306-7, 125 S., € 12,80



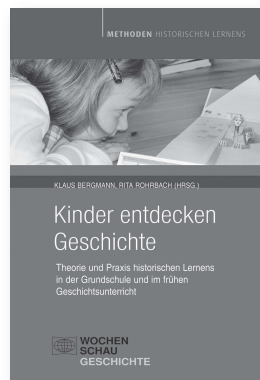
Klaus Bergmann, Rita Rohrbach

### **Kinder entdecken Geschichte** Ein Praxisbuch

Im Sachunterricht der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I sind erste Begegnungen mit Geschichte keineswegs verfrüht, setzen aber kundige Lehrerinnen und Lehrer voraus.

Das Buch zeigt, worum es beim frühen historischen Lernen geht und wie dieses Lernen vielfältig angeleitet werden kann. In zahlreichen Beispielen stellen Lehrerinnen und Lehrer geeignete und erprobte Lernwege sowie angemessene Inhalte vor.

978-3-87920-748-0, 368 S., € 20,00



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

*Ulrike Hofmeister*

Mag., AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch am BG/BRG Mössingerstr. in Klagenfurt, Leiterin der Tagesheimschule. ARGE-Leiterin für die schulische Tagesbetreuung an AHS in Kärnten, Lehrbeauftragte und wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Kontakt: hofm@bgmoess-klu.ac.at

*Heinz Günter Holtappels*

Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Soz. Wiss., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Schultheorie, Bildungs- und Schulentwicklungsforschung, Bildungsmanagement und Evaluation  
Kontakt: holtappels@ifs.uni-dortmund.de

*Till-Sebastian Idel*

Dr. phil. Akad. Rat am Pädagogischen Institut der Johann Gutenberg-Universität Mainz, AG Schulpädagogik

*Ilse Kamski*

Dipl.-Päd, wissenschaftliche Mitarbeiterin am IFS, Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Organisations- und Personalentwicklung, Lehrer/innenfortbildung, Ganztagschulentwicklung, Beratung von Ganztagschulen

*Mathilde Kersting*

PD Dr. troph., stellvertretende Institutsleiterin am Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) Dortmund  
Kontakt: www.fke-do.de  
Kersting@fke-do.de

*Julie Kohlrausch*

Schulleiterin, Schule am Baumschulenweg, Baumschulenweg 12, 28213 Bremen  
Kontakt: 015@bildung.bremen.de

*Fritz-Ulrich Kolbe*

Dr. phil. habil., AdL, Professor für Schulpädagogik am Pädagogischen Institut der Johann Gutenberg-Universität Mainz, Arbeitsschwerpunkte: Schultheorie, Schulforschung schulische Sozialisation, i.b. Lehrerprofessionalitätsforschung und Ganztagschulforschung

*Uwe Lorenz*

Schulleiter i.R., Vorsitzender des Landesverbandes Bremen im Ganztagschulverband GGT e.V.  
Kontakt: gts-bremen@freenet.de

Über eine Million Ergebnisse ... geht das nicht genauer?

Doch: Die neue Broschüre »Einrichtung einer Ganztagsschule«  
von den HOHENLOHER Einrichtungsspezialisten ... alles über innovative  
Einrichtungslösungen für die Schule der Zukunft ... kompakt, übersichtlich  
52 Seiten Fachwissen von Einrichtern, Pädagogen, Architekten und Baufa  
ab sofort kostenlos zu bestellen unter [www.hohenloher.de](http://www.hohenloher.de)  
Ähnliche Seiten – werden Sie so schnell nicht finden!

# Die neue Find-Maschine

Einrichtung einer...

...Ganztags-  
Schule

Alles, was Sie  
die Einrichtung  
Ganztagsch  
wissen mü  
56 S  
Informati  
und  
regungen  
erfahr  
Einrich

*Harald Ludwig*

Dr., Prof. em., Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und  
Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

*Gabriele Nordt*

Dipl.-Soz.päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Sozialpädagogischen  
Institut (SPI), zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln.  
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Betreuung von Schulkindern,  
Qualitätsentwicklung  
Kontakt: An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln  
gabriele.nordt@fh-koeln.de

*Michael Pfeifer*

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwick-  
lungsforschung, Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:  
Schulische Organisationsentwicklung, Lern- und Unterrichtszeitmodelle.  
Kontakt: pfeifer@ifs.uni-dortmund.de

*Ulrike Popp*

Dr., Diplom-Soziologin, Professorin für Schulpädagogik am Institut für  
Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität  
Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, schulische  
Sozialisationsforschung, Geschlechterverhältnisse im Bildungs- und Sozial-  
bereich, Gewalt an Schulen, schulische Tagesbetreuung in Österreich  
Kontakt: ulrike.popp@uni-klu.ac.at

*Gerald Prein*

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut (DJI)  
in München. Arbeitsschwerpunkte: Übergangsforschung, soziale Ungleichheit,  
Methoden der Sozialforschung  
Kontakt: Nockherstraße 2, 81541 München  
Kontakt: prein@dji.de

*Kerstin Rabenstein*

Dr., Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der  
TU Berlin; Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulent-  
wicklungsforschung; Methode und Methodologie rekonstruktiver Sozialfor-  
schung; Mitarbeit im Forschungsprojekt „LUGS“ („Lernkultur- und  
Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“)  
Kontakt: kerstin.rabenstein@tu-berlin.de

*Sabine Reh*

Dr., Professorin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der  
TU Berlin; Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Lehrerforschung;



LENCE IN EDUCATION «

e Krimskrams-Kiste. Für den ganzen Tag. Total viel Stauraum.



Sozialgeschichte pädagogischer Institutionen und Berufe; Grundlagentheoretische und methodologische Probleme rekonstruktiver Sozialforschung; Leitung des Forschungsprojektes „LUGS“ („Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“)

Kontakt: [sabine.reh@tu-berlin.de](mailto:sabine.reh@tu-berlin.de)

*Rolf Richter*

Direktor an der Gesamtschule Am Rosenberg (einer kooperativen Gesamtschule mit einer gebundenen Ganztagsschule im Hauptschulzweig und einer offenen Konzeption im Realschulzweig und im Gymnasium) in 65719 Hofheim, Stormstraße 54

*Ulrich Rother*

Oberschulrat und stellvertretender Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Brillkamp 49, 22339 Hamburg

Kontakt: [ulrich.rother@hamburg.de](mailto:ulrich.rother@hamburg.de)

*Georg Rutz*

Ministerialrat i. R., Nicolaistr. 20, 65193 Wiesbaden, Tel.: 0611/521425

*Alexander Scheuerer*

Lehrer für die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Religion und Philosophie; Stellvertretender Schulleiter an der Offenen Schule Kassel/Waldau – Ganztagschule und Versuchsschule des Landes Hessen

Kontakt: Offene Schule Kassel-Waldau, Versuchsschule des Landes Hessen, Stegerwaldstr. 45, 34123 Kassel, [ALexisch@web.de](mailto:ALexisch@web.de)

*Thomas Schnetzer*

Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Organisations- und Personalentwicklung, Ganztagsschulentwicklung, Beratung von Ganztagsschulen, Fortbildungen

Kontakt: [schnetzer@ifs.uni-dortmund.de](mailto:schnetzer@ifs.uni-dortmund.de)

*Michael Schopen*

Leiter des Projektes „Freie Lernorte – Raum für mehr“, Schulen ans Netz e.V., Bonn

Kontakt: [freie-lernorte@schulen-ans-netz.de](mailto:freie-lernorte@schulen-ans-netz.de)  
[www.freie-lernorte.de](http://www.freie-lernorte.de), [www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)

*Uwe Schulz*

Soziologe M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Institut für soziale Arbeit e.V., Münster. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe und Ganztagsschule, Bildungs-



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG

# Thema: Ganztagsschule

Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

## Jahrbuch Ganztagsschule

Ganztagsschule gestalten

Im Fokus des Jahrbuchs stehen die konzeptionelle Planung der ganztägig angelegten Schule, der gestalterische Prozess der Umsetzung und die kritische Betrachtung des Praktizierten.

So unterschiedliche Beiträge wie z.B. zur „Ganztagsschule als kreatives Feld“, zu den Konzepten der „rhythmisierten Lernzeit“ und des Lernorts „Schreib-Lesezentrum“ belegen, welche vielfältigen Möglichkeiten es gibt, den erweiterten Zeitrahmen für innovative und schülerorientierte Ansätze zu nutzen.

Weitere Themen: • Berichte aus Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen • Pädagogische Grundlagen • Praxis: Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Schreib- Lesezentrum, Hausaufgaben, Kooperation • Wissenschaft und Forschung • Nachrichten • Buchbesprechungen



ISBN 978-3-89974239-8, 320 S., € 24,80  
zur Fortsetzung nur € 19,80  
(jederzeit kündbar)

### Absender und Lieferanschrift

Name

Straße

PLZ

Ort

### Fortsetzungsbestellung

Ich bestelle das

- ☐ **Jahrbuch Ganztagsschule zur Fortsetzung**  
Einzelpreise bei Fortsetzungsbestellung  
pro Buch € 19,80
- ☐ **Jahrbuch 2005** (Nachlieferung)
- ☐ **Jahrbuch 2006** (Nachlieferung)
- ☐ **ab Jahrbuch 2007**

zum günstigen Fortsetzungspreis.

Der Fortsetzungsbezug ist jederzeit kündbar.

Datum / Unterschrift

mehr: [www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

entwicklung, Fortbildung und Qualifizierung

Kontakt: Friesenring 32/34, 48147 Münster, [uwe.schulz@isa-muenster.de](mailto:uwe.schulz@isa-muenster.de)

*Doreen Weide*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Forschungsprojektes „LUGS“ („Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen) an der TU Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung in Ganztags-schulen; Zeitbewusstsein und Zeitumgang von GrundschülerInnen;

Freie Mitarbeiterin am LISUM Brandenburg

Kontakt: [doreen.weide@tu-berlin.de](mailto:doreen.weide@tu-berlin.de)

*Norbert Wolf*

Dr. phil., Dipl. Päd, Universität Koblenz-Landau

Kontakt: [nfgwolf@aol.com](mailto:nfgwolf@aol.com), [www.wolf-didaktik.de](http://www.wolf-didaktik.de)

*Peer Zickgraf*

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln

[www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org)

*Karin Zwickler*

Konrektorin, Schule am Baumschulenweg, Baumschulenweg 12, 28213 Bremen

Kontakt: [015@bildung.bremen.de](mailto:015@bildung.bremen.de)



*sind. Durch die Zubereitung der Menüs u  
vor Ort behalten diese nicht nur ihren op  
Geschmack, sondern auch alle Vitamine  
lebensnotwendigen Nährstoffe.*

*Das ist gesunde Ernährung von Anfang a*

*Und das können Sie von apetito erwarten*

- *Schülergerechte Rezepturen*
- *Effiziente und zeitsparende Verpflegung*
- *Über 570 Menükomponenten zur Aus*
- *Einsatz von kontrollierten Rohwaren*
- *Geprüfte Qualität (DIN EN ISO 9001:2*
- *Professionelle Ernährungsberatung*
- *Küchen- und Geräteplanung*
- *Saison-Aktionen und Themen-Aktionen*
- *Partnerschaftliche Zusammenarbeit*

**SCHÖN, DASS ES ALLEN SCHMECKT**





# ALLES für die Ganztagsschule

• Möbel • Schulhofgestaltung • Lern-, Spiel- und Beschäftigungsmaterialien

## **Die Wehrfritz-Vorteile**

*Kostenlose Beratung vor Ort*

*Sortiment abgestimmt auf die  
Bildungs- und Orientierungspläne*

*Unterstützung bei der Konzeption  
ganztägiger Angebote*

*Planungsunterlagen passend*

*für jeden Raum und jedes*

*Budget*

*Fordern Sie Ihren persönlichen Berater  
und das Infopaket „Ganztagsschule“ –  
Ideen Konzepte, Checklisten,  
Planungshilfen (Art.-Nr. 205920-89) an*

**Telefon 0800 8827773**

**[www.ganztags-schule.de](http://www.ganztags-schule.de)**



**Ihre Vorteilsnummer  
60 094**